

Held, Tobias

Fächerübergreifender Unterricht. Eine kompetenzorientierte Analyse ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts

Halle/Saale 2014, 87 S. - (1. Staatsexamensarbeit, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, 2014)



Quellenangabe/ Reference:

Held, Tobias: Fächerübergreifender Unterricht. Eine kompetenzorientierte Analyse ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts. Halle/Saale 2014, 87 S. - (1. Staatsexamensarbeit, Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt, 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155843 - DOI: 10.25656/01:15584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155843>

<https://doi.org/10.25656/01:15584>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

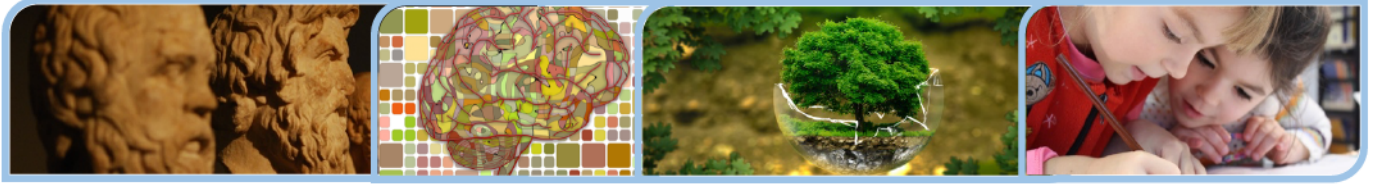
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT

*Eine kompetenzorientierte Analyse
ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan
für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts*

Tobias Held

*Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Halle, November 2014*

Bildquellen: www.pixabay.com Stichwörter: Forschung, Unterricht, Schüler, Biologie, Idee, Frage, Problem

Wissenschaftliche Hausarbeit zur ERSTEN STAATSPRÜFUNG für das Lehramt an
Sekundarschulen. Eingereicht beim Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-
Anhalt, Landesprüfungsamt für Lehrämter.

am: 03.11.2014

Erstgutachter:

Prof. Dr. Martin Lindner

von: Tobias Held (ehemals Schmidt)

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Werner Helsper

Vorwort

Diese Arbeit entstand im Rahmen meiner Ersten Staatsexamensprüfung für das Lehramt an Sekundarschulen 2015 für die Fächer Biologie, Sozialkunde und Geschichte. Durch das fachdidaktische Studium wurde mir klar, dass die sehr unterschiedlich ausgerichteten Fächer mehr gemeinsam haben als auf den ersten Blick vermutet. Dies veranlasste mich zu der Fragestellung, was die Fächer in Bezug auf die Kompetenzförderung eint und an welchen Stellen sie unterschiedliche Ziele verfolgen. Im Rahmen meiner Wissenschaftlichen Hausarbeit habe ich daher einen ersten Vergleich der fachspezifischen Kompetenzen der Fächer Biologie, Sozialkunde und Ethik vollzogen. Die Ergebnisse veranlassten mich dazu, tiefer in die bildungstheoretischen, psychologischen und (fach-)didaktischen Grundlagen dieser Thematik einzutauchen.

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, um meinen beiden Betreuern im damaligen Staatsexamen und der aktuellen Promotion für ihre Unterstützung zu danken. Zum einen danke ich Prof. Dr. Martin Lindner insbesondere für die Freiheiten und Möglichkeiten, mich uneingeschränkt entfalten zu können. Zum anderen danke ich Herrn Prof. Dr. Helsper für die Unterstützung der notwendigen Eingrenzung und Fokussierung des Themas.

Letztlich möchte ich noch dem Team von pedocs dafür danken, dass ich die Chance erhalte, meine Staatsexamensarbeit auf dem Portal einem breiten Fachpublikum vorzustellen.

Mit der Staatsexamensarbeit wurde der Grundstein für meine Promotion mit dem aktuellen Arbeitstitel: *„Bringt die Kompetenzorientierung den Fachunterricht an seine Grenzen? Eine (fach-)didaktisch basierte Reformulierung des Schlüsselproblemansatzes von Wolfgang Klafki“* gelegt. Mittels eines strukturellen Vergleichs werden die als Problemlösestrategien aufgefassten Kompetenzen ausgewählter Unterrichtsfächer analysiert. Ziel der Arbeit ist es, kategoriale (fachspezifische) und interkategoriale (fächerverbindende) Kompetenzen – in Anlehnung an Klafkis „kategoriale Bildung“ (Klafki, 1964) – abzuleiten und schließlich in einem Kompetenzstrukturmodell darzustellen. Der Ansatz Klafkis soll somit auf fachdidaktischer Basis reformuliert werden. Für Anregungen und Feedback sowohl in Bezug auf die vorliegende Arbeit als auch bezüglich meines Promotionsprojekts bin ich jederzeit unter tobias.held@biologie.uni-halle.de erreichbar.

Herzliche Grüße

Tobias Held,

Halle/Saale, der 16.05.2018

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	5
<u>2 VON FACHIDIOTEN UND ALLGEMEINER BILDUNG – WIE IST DAS FACHPRINZIP ENTSTANDEN UND WELCHE ROLLE KOMMT IHM IM SCHULSYSTEM ZU?</u>	<u>8</u>
<u>3 REFORMPÄDAGOGISCHE KONZEPTE ZUM FÄCHERÜBERGREIFENDEN UNTERRICHT</u>	<u>11</u>
3.1 DER LEIPZIGER LEHRERVEREIN	11
3.2 DIE ERZIEHUNGSKONZEPTION VON JOHN DEWEY	13
3.3 DER LERNFELDANSATZ DER BERUFSBILDENDEN SCHULEN	15
3.4 FAZIT – DREI KRITIKPUNKTE AM SCHULSYSTEM.....	16
<u>4 DER BILDUNGSPOLITISCHE PARADIGMENWECHSEL IM SPIEGEL DER DIDAKTIK</u>	<u>17</u>
4.1 BILDUNGSSTANDARDS – DIE „NORMALE“ KONSEQUENZ DER BILDUNGSKRISE.....	17
4.2 KOMPETENZEN IM SPIEGEL DER DIDAKTIK – VERSUCH EINER BEGRIFFSBESTIMMUNG	19
4.3 EIGENSCHAFTEN DER KOMPETENZEN – VIELE KOMPONENTEN ABER KEINE KONTUREN?	22
<u>5 DIE KOMPETENZORIENTIERTEN LEHRPLANANALYSE – NEUE POTENTIALE FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDEN UNTERRICHT?.....</u>	<u>26</u>
5.1 DIE STRUKTURANALYSE DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN THEMEN DES GRUNDSATZBANDES	27
5.1.1 DIE KOMPETENZORIENTIERUNG DES GRUNDSATZBANDES.....	27
5.1.2 DIE STRUKTURANALYSE DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN SCHWERPUNKTE UND THEMEN	29
<u>5.2 DIE LEHRPLANANALYSE FÜR DAS FACH BIOLOGIE</u>	<u>34</u>
5.2.1 DIE FACHSPEZIFISCHEN KOMPETENZBEREICHE DES FACHES BIOLOGIE	35
5.2.2 DER INHALTSBEZOGENE KOMPETENZBEREICH FACHWISSEN.....	36
5.2.3 DIE HANDLUNGSDIMENSIONEN DER BIOLOGIESPEZIFISCHEN KOMPETENZBEREICHE	37
5.2.3.1 HANDLUNGSDIMENSION: DIE ERKENNTNISGEWINNUNG	37
5.2.3.2 HANDLUNGSDIMENSION: DIE KOMMUNIKATION.....	38
5.2.3.3 HANDLUNGSDIMENSION: DIE BEWERTUNGSKOMPETENZ	39
5.2.4 FAZIT – BRICHT DER MODERNE BIOLOGIEUNTERRICHT GRENZEN AUF?	44
<u>5.3 DIE LEHRPLANANALYSE FÜR DAS FACH SOZIALKUNDE</u>	<u>45</u>
5.3.1 DARSTELLUNG DER FACHDIDAKTISCHEN KOMPETENZMODELLE FÜR DIE POLITISCHE BILDUNG	46
5.3.2 DER VERGLEICH DES FACHDIDAKTISCHEN KOMPETENZMODELLS MIT DEM LEHRPLAN FÜR DAS FACH SOZIALKUNDE ...	50
5.3.3 FAZIT: EIN KOMPETENZMODELL MIT MEHR STRUKTUR.....	54
<u>5.4. DIE LEHRPLANANALYSE FÜR DAS FACH ETHIK</u>	<u>55</u>
5.4.1 DIE DARSTELLUNG DER FACHDIDAKTISCHEN KOMPETENZMODELLE FÜR DEN ETHIKUNTERRICHT	56

5.4.2 DER VERGLEICH DES FACHDIDAKTISCHEN KOMPETENZMODELLS MIT DEM LEHRPLAN FÜR DAS FACH ETHIK	63
5.4.3 FAZIT: SACHLICHER ETHIKUNTERRICHT GEGEN „HOHLES MORALISIEREN“	65
6 DIE BILDUNG DER URTEILSFÄHIGKEIT – EINE DOMÄNENSPEZIFISCHE AUFGABE?	66
<u>7 ERGEBNISBETRACHTUNG: GIBT ES POTENTIALE INNERHALB DER KOMPETENZORIENTIERTEN LEHRPLANVORGABEN?</u>	<u>71</u>
<u>8 FAZIT: DREI ASPEKTE FÜR DIE ENTFALTUNG VON POTENTIALEN FÄCHERÜBERGREIFENDEN UNTERRICHTS</u>	<u>78</u>
<u>9 EIN AUSBLICK</u>	<u>80</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>82</u>
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</u>	<u>87</u>

1 Einleitung

Von Seneca stammte einst der Ausspruch „non vitae, sed scholae discimus“ - wir lernen für die Schule, nicht für das Leben. Diese Kritik am Schulsystem hat immer noch seine Gültigkeit. Durch den PISA-Schock im Jahr 2000 hat diese Kritik mehr denn je Relevanz und vor allem Brisanz. Auch ein neues Wort hat seitdem Eingang in unseren alltäglichen Sprachgebrauch gefunden. Die Rede ist von Kompetenzen. Wer etwas auf sich hält, ist „kompetent“. Der Müllunternehmer hat die „Abfall-Kompetenz“ und der Klempner wirbt mit seiner „Rohr-Kompetenz“. Der Begriff wird seit jeher inflationär benutzt und ist in sämtlichen Dienstleistungsbereichen präsent. Der didaktischen Forschung ist mit der Fokussierung der Debatte auf den Kompetenzbegriff nach Meinung des Verfassers hingegen ein echter Meilenstein gelungen. Die PISA-Studie zeigte damals ein erhebliches Defizit auf. Die Jugendlichen der Bundesrepublik Deutschland lagen meist unter dem Durchschnitt, was ihre Fähigkeiten im Lesen oder mathematischem Problemlösen angingen. Aber nicht die zu geringe Stoffvermittlung war etwa der ausschlaggebende Grund hierfür, sondern dass die Behandlung des zu vermittelten Stoffes in zu geringem Ausmaß dazu führte, dass die SchülerInnen und Schüler¹ mit Lesefähigkeiten, mit mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz ausgestattet waren (vgl. Ziener 2010, S. 38).

Die Konsequenzen des PISA-Schocks beziehen sich daher auf drei wesentliche Aspekte unserer Bildungspolitik, und zwar die Ausrichtung auf Bildungsstandards, Kompetenzförderung und die Output-Steuerung (vgl. Herzog 2013, S. 7). So wurden durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz² in der Sitzung am 06.12.2001 erste Konsequenzen aus dem PISA-Test gezogen. Dort wurden „sieben konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland“ (KMK 2001) herausgearbeitet. Eine Maßnahme ruft „zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards“ (ebd.) auf. In Bezug hierauf wurden die Bildungsstandards entwickelt und für die Fächer Deutsch, Mathematik, in den Naturwissenschaften für Biologie, Physik, Chemie im Jahr 2004 erlassen. Die Bildungsstandards haben dabei die Erhaltung und Sicherung sowie die Entwicklung und Verbesserung von schulischer Qualität zum Ziel (vgl. Herzog 2013, S.7). Sie sind output-orientiert und machen damit deutlich, dass man nunmehr versucht, den Wert und die Qualität von Bildungsprozessen vom Unterrichtsertrag von Seiten der SuS zu beurteilen, statt wie vormals von inputorientierten Lernzielen auszugehen. Der Output bestimmt, was die SuS am Ende der Einheit können müssen (vgl. Ziener 2010, S. 37). Das kann als echter Wendepunkt verstanden

¹ Im weiteren Verlauf als SuS bezeichnet.

² Im weiteren Verlauf als KMK bezeichnet.

werden, denn durch die vorherige Input-Regulierung der Rahmenrichtlinien wurde festgelegt, was der Lehrkörper unterrichten muss. Dadurch wurde nur definiert, was die Lernenden am Ende wissen müssen, ohne darauf zu achten, was sie tatsächlich können. Die Output-Steuerung ist somit schülerorientiert, anstatt lehrerzentriert. Durch die Implementierung der Bildungsstandards wurden die Inhalte als Basiskonzepte, wie beispielsweise Struktur, Funktion, Ordnung angelegt (vgl. KMK 2004, S. 7) und lassen dadurch Freiraum, diese Konzepte durch variable Inhalte zu vermitteln. Der Output bezieht sich also auf die Kompetenzen, die ein SuS nach Beendigung eines bestimmten Zeitabschnittes erlangt haben sollte. Eine wesentliche Rolle innerhalb der Bildungsstandards kommt somit den Kompetenzen zu. Um den Begriff zu bestimmen sei an dieser Stelle die Definition von Franz Weinert zitiert. Unter Kompetenzen versteht man:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2014, S. 27)

Kompetenzen sind demnach als praktisch verfügbare Dispositionen zur Lösung spezifischer Probleme zu verstehen. Sie sind der Ideengenerator, die kognitive Tiefenstruktur eines Menschen, welcher Wahrnehmung, Denken und Handeln steuert (vgl. Petrik 2013, S. 326). In der Bildungsforschung gibt es in Bezug auf die Festlegung von Kompetenzen allerdings zwei konfligierende Lager. Zum einen mehrten sich die Positionen, die Kompetenzentwicklung grundsätzlich als domänenspezifisch, situations- und inhaltsgebunden, altersunabhängig und regressionsfähig zu konzipieren (vgl. Gläser 2002, S. 256). Auf der anderen Seite betonen Forscher wie Moegling, dass die didaktische Wende Gefahr läuft, durch vorwiegend fachbezogene und damit domänenspezifische Konzipierung, wichtige Lernchancen zu übersehen (vgl. Moegling 2010, S. 69). Er spielt damit auf den Aspekt der ganzheitlichen Bildung an. Hier wird betont, dass Schulfächer nur einen Ausschnitt der Wissenschaften repräsentieren können. Zudem wird eine inhaltliche Vernetzung mit lebensweltlichen Bezügen gefordert (vgl. Deichmann 2001, S. 9f.). Durch die fachinhaltliche Fokussierung der Kompetenzen innerhalb der Bildungsstandards werden folglich fächerübergreifende Lernchancen übersehen und es sei notwendig, die kompetenzorientierte Didaktik an einen mehrperspektivischen didaktischen Zugang zum fächerübergreifenden Unterricht heranzuführen (vgl. Moegling 2010, S. 69). Auch in der Bildungsanalyse der TIMMS- und PISA-Studien werden insbesondere mehr horizontale Vernetzungen, d. h. zwischen zwei oder mehreren Fächern gefordert (vgl. Koch/Weber 2014, S. 197).

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zu dieser Diskussion leisten. Mit dem Thema „Fächerübergreifender Unterricht – Eine kompetenzorientierte Analyse ausgewählter Schulfächer aus dem Lehrplan für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts“ werden die institutionell verankerten Vorgaben der Lehrpläne analysiert. Dazu wird exemplarisch auf drei Unterrichtsfächer Bezug genommen, im Speziellen die Fächer Biologie und Sozialkunde. Ergänzend wird das Pflichtfach Ethik hinzugezogen, da Sozialkunde und Ethik viele Parallelen aufweisen und die Probleme des Politik- und Ethikunterrichts nahe verwandt sind. Beide thematisieren beispielsweise normative Fragen sozialen Verhaltens (vgl. Mehring 2014, S. 109). Die Betrachtung der Fächer ist schon deshalb interessant, weil sie durch ihre geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Betrachtungsweise drei unterschiedliche, völlig konträre Perspektiven der Weltbegegnung (vgl. Baumert 2002, S. 113) bieten und formal zunächst wenig gemeinsam haben. So sind sie auch im Grundsatzband des Landes Sachsen-Anhalt unterschiedlichen Fächergruppen zugeordnet (vgl. Richter 2009, S. 11).

In einem ersten Schritt wird die Frage geklärt, weshalb sich die Fachstruktur in unserem Bildungskanon durchgesetzt hat. Dabei wird auch Bezug auf die historischen, reformpädagogischen Konzepte genommen, da der fächerübergreifende Ansatz in der Bildungsforschung keinesfalls neu ist. Als interessant haben sich hier das Konzept des Leipziger Lehrervereins, die Projektmethode des Chicagoers Professors John Dewey sowie die Lernfeldbewegung der Berufsbildenden Schulen herauskristallisiert. Aufbauend darauf werden die Bildungsstandards in ihrer Funktion einer kritischen Analyse unterzogen. Daraufhin wird dann Bezug auf den vorliegenden Kompetenzbegriff genommen. Die oben erwähnte Definition von Franz Weinert beschreibt für die Kompetenzen drei wichtige Dimensionen: Wissen - Fähigkeiten – Einstellungen. Die Betrachtung der Eigenschaften der drei Dimensionen soll Aufschluss darüber bringen, wie und wann fach- oder fächerübergreifender Unterricht in der Kompetenzförderung sinnvoll ist. Dieser Abschnitt ist ein wichtiges Bindeglied zu der Analyse der Lehrpläne. Die vorliegende Arbeit behandelt also im Verbund die wichtige Frage:

„Inwieweit lassen sich in den Fächern Biologie, Sozialkunde und Ethik auf Grundlage der kompetenzorientierten Lehrplanvorgaben Potentiale für fächerübergreifenden Unterricht herausarbeiten?“

2 Von Fachidioten und allgemeiner Bildung – Wie ist das Fachprinzip entstanden und welche Rolle kommt ihm im Schulsystem zu?

„Für einen Widersacher ist es recht und billig zu fragen, was der Ersatz, die Alternative für die Organisierung der Fächer auf Grundlage des Festhaltens an traditionellen Einteilungen und Klassifikationen des Wissens ist.“ (Dewey 1935, S. 96) Diese berechnete Frage John Deweys stellen sich viele Reformpädagogen. Dennoch wird an den traditionellen Einteilungen festgehalten und Unterricht in Fächern erteilt. Hier muss zuerst nach dem Grund für das vorherrschende Fachprinzip gefragt werden. Wieso brauchen wir die so genannten Fachidioten? Und wäre es nicht besser, wenn jeder alles weiß? Um das Fortbestehen und ihre Entwicklung zu sichern, ist jede Gesellschaft darauf angewiesen, ihre Kultur zu vermitteln (vgl. Kemnitz 2009, S. 22). Wissen und Können werden in unserem Bildungssystem im Rahmen von Fächern vermittelt, die jeweils in ihrem Spektrum einen spezifischen Bereich unserer Kultur, Wissenschaft und Lebenswelt abbilden und durch ihren Bezug zu den wissenschaftlichen Disziplinen geformt wurden (vgl. Klieme 2014, S. 204). Die „Transzendierung der Fachperspektive“ ist hingegen nach Tenorth das tragende Prinzip schulischen Lernens. Das Plädoyer für einen fächerübergreifenden Unterricht gehört für ihn deshalb in die generelle Debatte über Allgemeinbildung (vgl. Tenorth 1999, S. 202).

In dem folgenden Kapitel soll dementsprechend betrachtet werden, weshalb sich das oben genannte Fachprinzip in Deutschland etabliert hat. Kontrastierend sollen hierzu aber auch historische und aktuelle Positionen zum fächerübergreifenden Unterricht vorgestellt werden, die seit jeher die bildungspolitische Debatte bestimmen. Die Strukturierung des Bildungskanons in Fächer, Disziplinen und Methoden hat sich sowohl durch theoretische, als auch historische und soziale Bedingungen und Praxisformen entwickelt. Schulische Fächer sind folglich Konstruktionen (nach dem Prinzip des Konstruktivismus nach Maturana), die auch anders möglich wären. Das wiederum eröffnet Diskussionen um andere Fächerstrukturierungen (vgl. ebd. S. 204).

Unabhängig von ihrer Strukturierung verknüpfen Fächer ihrem Wesen nach inhaltsbezogenes Wissen und Problemlösestrategien und werden in unterschiedlichen Kontexten durchgearbeitet. Das hat lernpsychologisch den Vorteil, dass der Erwerb und die Nutzung von Kompetenzen erleichtert wird (Klieme 2014, S. 216). „Wissen gewinnt nur dann Raum, wenn es seine Ordnungsmuster und Grenzen kennt“ (Dressler 2006, S. 4). Fächer stellen daher nicht beliebige Wissenskonglomerate dar, sondern sachlogische Systeme (vgl. Weinert 2014, S. 27) und geben die thematischen Einheiten des Unterrichts vor (vgl. Tenorth 1999, S. 191). Fachlichkeit und Fachgebundenheit des Lernens bilden somit das basale Medium der schulischen Arbeit und das grundlegende Ausgangsdiktum

entsprechender Anstrengungen (vgl. ebd.). Das Fachprinzip versucht letztlich unter einer historischen Perspektive, die kulturelle Welt überschaubar zu ordnen, in dem vor allem inhaltlich-fachliche Unterscheidungen getroffen sowie Abgrenzungen und Zuordnungen vorgenommen werden, welche wiederum die Grundlage der schulischen Fächerstrukturen sind (vgl. Moegling 2010, S. 13). Die Fächer bündeln darüber hinaus Ziele, Voraussetzungen und Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Arbeit in der Schule in komplexer Weise zu einer institutionell abgesicherten Einheit von Lehrplan und Schularbeit (vgl. Tenorth 1999, S. 192). Das Schulfach ist nach Tenorth multifunktional (ders. S. 192f.):

1. Es definiert die Form, in der Phänomene, Gegenstände und Probleme der außerschulischen Welt zu Inhalten schulischen Lernens werden können. Es legt also die Perspektive der Problembetrachtung fest.
2. Somit sorgt das Fach für die Vermittlung eines spezifischen Verständnisses der Welt.
3. Damit geht der eigene kognitive Zugang zur Welt einher, welcher die Qualifizierung zur personalen Erschließung der Welt ermöglicht und sichert.
4. Das Lernen wird durch das Schulfach temporal sequenziert und organisiert.
5. Es repräsentiert die spezifische kulturelle Funktion von Schule, indem es Alltagserfahrungen validiert und überformt und das gesellschaftlich-historische Wissen fordert.
6. Das Fach ermöglicht die spezifische Leistungsbewertung, da es die Differenz von Alltagswissen und begründbare Wissensformen sichtbar macht, sodass der Lernfortschritt nach prozessimmanenten Kriterien definierbar und bewertbar wird.

Die Fachstruktur ist also historisch gewachsen, multifunktional und systematisiert Wissen in sachimmanente Zusammenhänge. Unsere globale und vernetzte Welt aber entwickelt sich permanent weiter, die unüberwindbaren Grenzen der Wissenschaft verschwimmen, gleichergestalt sie sich immer weiter auffächern (vgl. Moegling 2010, S. 13). Zudem besteht der Bildungsauftrag von Schule nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen, sondern auch in der Weitergabe allgemeinerer Ziele wie der Erziehung zum kritischen Denken, zur Mündigkeit und zur Übernahme sozialer Verantwortung (vgl. Klieme 2014, S. 203). Darum entstehen immer wieder neue Diskussionen darüber, wie Schule strukturiert sein muss, um diesem ganzheitlichen Bildungsauftrag gerecht zu werden. Dazu zählt auch die Debatte um die Bedeutung von fächerübergreifendem Unterricht. Kernelement ist dabei, dass in einem Leitfach zentral ein Thema erarbeitet wird, welches parallel dazu in anderen Fächern zeitnah oder zeitgleich in themenverwandten Fächern mitbehandelt wird. Diese Definition geht zurück auf Schwefel. Er definiert fächerübergreifenden Unterricht ausschließlich über Themen, also folglich Inhalte (vgl. Schwefel 2007, S. 38).

Fächerübergreifender Unterricht ist für viele Didaktiker deshalb so wichtig, weil er das Potential besitzt, zwischen den verschiedenen Modi der Weltbegegnungen zu vermitteln. Bildung eröffnet uns unterschiedliche Lesarten der Welt mit je spezifisch verbundenen Modellierungen von Wirklichkeit, welche dabei in ihrer jeweils gemäßen Praxisform erprobt werden (vgl. Dressler 2006, S. 2). Dressler bezieht sich hierbei auf die vier Modi der Weltbegegnung, die Baumert konstatierte. Diese erschließen die Welt aus vier verschiedenen Perspektiven (Baumert 2002, S. 113):

1. Die „kognitiv-instrumentelle Modellierung“ (Mathematik, Naturwissenschaften)
2. Die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Künste, Physische Expression)
3. Die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft/Recht)
4. Die „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie)

Baumert verknüpft diese Modi der Weltbegegnung zusätzlich mit der Beherrschung von fünf kulturellen Basiskompetenzen (Beherrschung der Verkehrssprache, Mathematisierungskompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, IT-Kompetenz und Selbstregulation des Wissenserwerbs) und leitet daraus seine „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ (Baumert 2002, S. 113) ab. Dabei ist jede Rationalitätsform gleichberechtigt und keine darf Vorrang gegenüber den anderen genießen (vgl. Dressler 2006, S. 5). Die Modi der Welterschließung laufen jedoch nicht unmittelbar auf einen Fächerkanon hinaus:

„Es geht dabei nicht um fachliches Wissen als bloßen Lernstoff, sondern um die in den Fächern exemplarisch eröffneten Perspektiven der Welterschließung und damit um ein offenes und variables Konstruktionsprinzip, sowohl für einen Fächerkanon, als auch für die Auswahl exemplarischer fachspezifischer Unterrichtsgegenstände. Die *gleichen* Themen und Stoffe können – interdisziplinär – in unterschiedliche epistemische Perspektiven gerückt werden.“ (Dressler 2013, S. 187)

Dies ist ein bedeutsamer Aspekt, der im Laufe der Arbeit im Kapitel zu der Analyse des Grundsatzbandes für die Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalts aufgegriffen wird. Nun bilden die aktuellen Fächer und Fachdomänen die konkreten Formen dieser Weltzugangsweisen ab (vgl. Dressler 2006, S. 3). Fächerübergreifender Unterricht gewinnt deshalb an Bedeutung, weil er zum einen vertikal innerhalb einer Weltzugangsweise und zum anderen horizontal zwischen den Weltbegegnung zu problematisieren vermag. Ähnlich sieht es Wolfgang Sander, welcher der Ansicht ist, dass „fächerübergreifender Unterricht seinen didaktischen und bildungstheoretischen Sinn gerade aus der Vielfalt von Perspektiven gewinnt, mit denen ein Objekt von der äußeren Welt

betrachtet werden kann.“ (Sander 2014, S. 18) Er sieht das Potential vor allem darin, dass die unterschiedlichen Weltbegegnungen innerhalb einer Thematik Widersprüche erzeugen können. Lernpsychologisch kann dies dann wiederum als Motivation gedeutet werden, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Auch Schwefel meint, dass der Fachunterricht allein nicht die komplexe Wirklichkeit abbilden kann, was nur zu Einzelerkenntnissen ohne jegliche Hilfe von Verknüpfung führe (vgl. Schwefel 2007, S. 38). Ähnlich liest sich auch die historische Debatte, die im Folgenden exemplarisch an drei Beispielen dargestellt werden soll.

Zum einen wird der Leipziger Lehrerverein beleuchtet, welcher mit seinem Konzept das Grundschulmodell mitgeprägt hat (vgl. Geigle 2005, S. 78), zum anderen für den projektmethodischen Ansatz von John Dewey, welcher auch heute immer noch Gegenstand vieler Fachdidaktiken ist. Komplettiert wird die Auswahl durch einen kurzen Abriss des Lernfeld-Ansatzes, welcher Anwendung in der Erwachsenen- und Berufsschulbildung gefunden hat.

3 Reformpädagogische Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht

3.1 Der Leipziger Lehrerverein

Der Leipziger Lehrerverein³ ist im Kontext der Märzrevolution 1848 zu verorten. Er wurde mit der Intention gegründet, eine in der Aufklärung wurzelnde Volksbildung zu vollziehen. So wurde der LLV bereits im Jahre 1846 gegründet (vgl. Geigle 2005, S. 54). Im Zentrum stand die Entwicklung und Konkretisierung der Arbeitsschulidee. Das Wirken hierzu erlangte über Leipzig hinaus Aufmerksamkeit und sorgte später für die Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts in den Schuljahresstufen 1 und 2 (vgl. ebd.). Wichtige Prinzipien waren der fächerübergreifende gebundene Gesamtunterricht und die Kind- und Heimatgemäßheit. Diese Prinzipien setzt die Autorin Geigle mit den heutigen didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung (Schmiederer) und dem Lebensweltbezug gleich. So zeigt sich, dass schon früher didaktische Prinzipien der heutigen Unterrichtsgestaltung angewandt wurden, was das Konzept des LLV's für die Betrachtung fächerübergreifenden Unterrichts so interessant macht. Zwei wichtige Autoren sind in diesem Zusammenhang zu nennen: Die damaligen Vorsitzenden des LLV Erler und Sieber. Sie konkretisierten die Konzepte an aktuellen Erfahrungen aus der damaligen Praxis. So deklarierte Sieber im Jahre 1910: „Der Inhalt der Schularbeit ist Heimatkunde im vollsten Sinne des Wortes!“ (Sieber 1910, S. 29) und untermauert dabei nochmals den Anspruch auf den Lebensweltbezug der SuS. Des Weiteren stand für ihn die Schülerorientierung im Mittelpunkt. So führte er weiterhin aus:

³ Im weiteren Verlauf LLV

„(...) das gegenwärtige Bedürfnis des Kindes soll herrschen.“ (ebd. S. 16) Der LLV sieht also den Schüler und nicht die Sache im Mittelpunkt seiner Überlegungen und misst den personenbezogenen Zielen einen hohen Stellenwert bei (vgl. Geigle 2005, S. 67). Es gehe darum, das Kind als Individuum zu sehen. Es sei die erste Aufgabe der Arbeitsschule, dessen Entwicklung zu einem „geistigen und körperlich gesunden, tatkräftigen, sittlichen und tüchtigen Menschen“ (Erler 1921, S. 1) zu unterstützen und die SuS zur geistigen Selbstständigkeit zu führen (vgl. Sieber 1910, S. 75). Die Arbeitsschule habe den Willen der Schüler als Grundlage und erziehe somit selbstständige Charaktere (vgl. Erler 1921, S. 20). Auf das Leben in der Gesellschaft soll dieses Konzept aber ebenfalls vorbereiten, da hier ein dialektischer Zusammenhang zwischen personen- und gruppenbezogenen Zielen gesehen wird. Die höchstmögliche Entwicklung des Einzelnen mit der möglichst höchsten Anpassung der verschiedenen Einzelnen untereinander zum gegliederten Gefüge ist das Ziel (vgl. Geigle 2005, S. 68).

Der fächerübergreifende Unterricht im Sinne des LLV hat die Fachgliederung zu ersetzen. Konzentriert wird die „Heimatkunde“ also um eine Sacheinheit, in der das Üben von formalen Fähigkeiten wie beispielsweise das Lesen, Schreiben, Rechnen oder Zeichnen organisch integriert werden kann (vgl. Geigle 2005, S. 58). Diese neue Aufteilung in einen fächerübergreifenden Gesamtunterricht der im Rahmen der Arbeitsschulidee auf allen Stufen und nicht nur im Elementarbereich durchgeführt werden soll, ist charakteristisch für die Konzeption des LLV. Die Integration formaler Unterrichtsfächer in den Sachunterricht geht dabei auch auf die Intention Pestalozzis zurück. Seine proklamierte Trias der Wissensvermittlung als Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand versucht die harmonische Entwicklung aller inneren Kräfte nach besten Maße zu fördern (vgl. ebd. S. 60). Wo sich allerdings keine natürlichen Beziehungen ergeben, wie beispielsweise bei der Körperbildung, ist auch eine Abweichung von der Konzentrationsidee möglich. „Auch die Arbeitsschule erfordert planmäßige Arbeit. Reiner Gelegenheitsunterricht erfüllt die Aufgabe nicht, die sich die Arbeitsschule stellt, genügt nicht, alle im Kinde schlummernden Kräfte, Anlagen und guten Neigungen zu wecken.“ (Erler 1923, S. 1) Die Gliederung nach Sachfeldern geschieht nach Stufen und differenziert sich in spezifische Arbeitsbereiche aus. So wird der Elementarbereich in die Sachfelder Garten, Haus, Straße und Schule gegliedert, in der Mittelstufe in Handwerk, Garten- und Ackerbau und später schließlich Industrie, Technik, Handel, Kultur und Volksgeschichte (vgl. Geigle 2005, S. 70). Man ordnet hier aufsteigend von einfachen hin zu schwierigen Bereichen.

Viele Pädagogen und Didaktiker sehen das Konzept jedoch kritisch. Vorrangig wird das zu frühe Einsetzen und Vorherrschen einer einseitig geistigen, formalen Bildung und eine zu hohe beanspruchte Stundenzahl für die Sacheinheiten kritisiert, wodurch die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes gestört wird (vgl. Geigle 2005, S. 57). Auch die Konzentration um eine Sacheinheit wird kritisch gesehen. Dies führe dazu, dass das Thema im Vordergrund steht und die Entwicklung sprachlicher oder mathematischer Fähigkeiten vernachlässigt wird (vgl. ebd. S. 79). Auch ein Prinzip für die Auswahl einzelner Themen innerhalb einer Einheit ist nicht vorgegeben. Somit sind die Verbindungen zwischen den einzelnen Themen einer übergeordneten Einheit nicht geklärt (vgl. ebd.). Letztlich birgt die Kindgemäßheit die Gefahr der Simplifizierung. Inhalte werden dem Kind nach gerecht gestaltet und dadurch besteht die Gefahr, die Realität zu verfälschen (vgl. ebd. S. 80). Wird dieses Spannungsfeld von Schüler- und Sachorientierung jedoch in der Theorie und Praxis bewusst wahrgenommen, können Einseitigkeiten vermieden werden. So zeigt die Konzeption also letztlich einen bedeutenden reformpädagogischen Entwurf, welcher durch die schulische Umsetzung seiner Theorie praxisnah reflektiert und ständig weiterentwickelt werden konnte. Leider nahmen die Anstrengungen durch die Etablierung des Nationalsozialismus 1933 ein jähes Ende und wurden nach dem zweiten Weltkrieg nicht wieder aufgenommen. Bezieht man hier die Definition von Schwefel mit ein, der fächerübergreifenden Unterricht über Themen definiert, hat der Entwurf des LLV immer noch Aktualität.

3.2 Die Erziehungskonzeption von John Dewey

John Dewey (1859-1952) war ein Professor an der Universität von Chicago und hatte dort den Lehrstuhl für Philosophie, Psychologie und Pädagogik inne. Diese außergewöhnliche Kombination, vereint in einem Lehrstuhl, führte zu dem Ergebnis seines allumfassenden Erziehungskonzepts. Meist wird Dewey in Verbindung mit seiner fächerübergreifenden Projektmethode erwähnt, allerdings gehen seine Bemühungen und Konzeptionen weit aus tiefer und begründeten den amerikanischen Pragmatismus (vgl. Geigle 2005, S. 81). Den amerikanischen Pragmatismus begründete Dewey durch seine Kritik an dem Dualismus aus Theorie und Praxis. Prinzipien werden von Ihm als Hypothesen verstanden, mit denen experimentiert werden müsse. Der experimentelle Charakter moralischer Urteile ist dann auch nicht gleichbedeutend mit Unsicherheit, sondern intendiert dabei den Weg zur Intelligenz auf einer Überprüfung und situationsgemäßen Veränderung (vgl. ebd. S. 97). Inhaltlich beruht Deweys Konzept auf den Erfahrungen der SuS, welche zu einer volleren, reicheren und strukturierteren Form weiterentwickelt werden muss (vgl. Dewey 1963, S. 81f.). Die aktuelle Erfahrung soll sich allmählich über die Analyse von Fakten und Gesetzen zu einer wissenschaftlich geordneten Erfahrung weiterentwickeln (vgl. Geigle 2005, S. 100).

In einer Vorlesung über den „Ausweg aus dem pädagogischen WirrWarr“ (1931) setzte sich Dewey mit der traditionellen Schule auseinander, welche Wissen in Schulfächer klassifiziert und es im Unterschied zu den Wissenschaften nicht vermag, den Zusammenhang zwischen den einzelnen Fächern aufzuzeigen (vgl. Geigle 2005, S. 85). Die systematische und schulische Belehrung sei „lebensfern und tot, abstrakt und buchmäßig“ (Dewey 2000, S. 24). Man verliere so die Interessen der Gesellschaft aus den Augen und trenne den Lehrstoff von der außerschulischen Lebenserfahrung ab. Es gehe an traditionellen Schulen häufig nur darum, Wissen für Prüfungen anzueignen. Er unterstellt den Schulen somit ein „Speicher-Ideal“. SuS sollen so viel Wissen wie möglich speichern, was aber nicht im Sinne wirklicher Erkenntnis ist (vgl. Geigle 2005, S. 85). Für Dewey ist die Beobachtung des Einflusses und der Wirklichkeit des Erworbenen am Wichtigsten. Schule muss demnach durch Einführung praktischer Tätigkeiten die Möglichkeiten bieten, sich dem Leben zu verbinden und nicht nur ein Ort zu sein, an dem man Aufgaben mit einem entfernten Bezug zu lösen hat. Er sucht hier die Verbindung von Erziehung und Demokratie (vgl. ebd.). Weil die Erfahrungen der SuS in der Regel nicht fachspezifischer Natur sind, ist die Klassifikation in Schulfächer keine Sache der Kindeserfahrung:

„So würde die Schule ein organisches Ganzes werden, statt eine Reihe isolierter Teile zu sein, würde die Vereinzelung der Lehrstoffe sowohl, als auch die der verschiedenen Arten der Schule überwinden. Erfahrung hat hier ihre geographischen Beziehungen, ihre künstlerischen, ihre literarischen, ihre naturwissenschaftlichen und ihre geschichtlichen Seiten. (...) Wir leben in einer Welt, wo all diese Beziehungen zusammengefasst sind. Alles Forschen und Lernen erwächst aus dem Verhältnis zu dieser einen großen, allgemeinen Welt. Wenn das Kind in verschiedenartiger, aber konkreter und tätig enger Verbindung mit dieser allgemeinen Welt lebt, so ist sein Lernen naturgemäß einheitlich. Es wird nicht länger die Aufgabe sein, die verschiedenen Lehrfächer in Beziehung zueinander zu bringen. (...) Man bringe Schule in Beziehung zum Leben, und alle Studien stehen naturgemäß untereinander in enger Beziehung.“ (Dewey 1905, S. 54)

Der konstitutive Zusammenhang aus Inhalt und Erfahrung hat die Ablehnung eines standardisierten, für alle Schulen gültigen Lehrplans zur Folge. Dennoch muss Unterricht laut Dewey geplant werden, da sich dieser nicht nur auf anfallende Gelegenheiten stützen kann (vgl. Geigle 2005, S. 101). Die Projektmethode unterscheidet sich dann insofern von traditionellen, fachspezifischen Unterrichtsverfahren, dass sie nicht von einem statischen, isolierten Wissensgebiet ausgeht, sondern den Stoff aus beliebigen Wissensgebieten entnimmt, die für ein geistiges Unternehmen relevant sind. Somit gelingt die Einheit von Methode und Inhalt (vgl. ebd. S. 102).

„Es sind folgende: erstens, daß der Schüler eine wirklich, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat – daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst Willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes

Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: das er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.“ (Dewey 2000, S. 218)

Dewey greift damit alle wichtigen Aspekte des Kompetenzbegriffs nach Weinert auf. In seinem ersten Punkt spielt er auf das relevante Wissen an, um eine Kompetenz zu fördern. Im zweiten Punkt beschreibt er das Prinzip der Problemorientierung, die Anregungen zum Denken und intrinsische Motivation erzeugen sollen. Dadurch entsteht der für das Projekt tragende volitionale Faktor. In den Punkten drei bis fünf werden schließlich die wichtigen Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen, die notwendig sind, um das Problem zu lösen. Damit konstatiert Dewey ein wichtiges Prinzip für fächerübergreifenden Unterricht.

3.3 Der Lernfeldansatz der Berufsbildenden Schulen

Der Lernfeldansatz steht in der Traditionslinie der jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Reformbewegung (vgl. Tramm 2002, S. 2). Lernfelder sind (mit den Ausbildungsverordnungen abgestimmte) thematische Einheiten, die sich an konkrete Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe bzw. an beruflich betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen orientieren (vgl. Pätzold 2005, S. 30). Hier werden Parallelen zur Praxis des LLV's sichtbar, insbesondere wenn man Sacheinheiten mit den Geschäfts- und Arbeitsprozessen vergleicht. Sinn und Zweck der Lernfelddidaktik ist es, den Erwerb von Handlungskompetenz und die Vorbereitung auf situationale Handlungsanforderungen und institutionelle Kontexte zu erzielen. Zudem sollen die Dualitäten zwischen Wissen und Können und Theorie und Praxis aufgehoben werden (vgl. ebd.). Hier werden interessanterweise Parallelen zu Deweys amerikanischen Pragmatismus deutlich. Berufsschulbildung soll sich stärker an den Prozessen beruflicher Tätigkeiten orientieren (vgl. ebd.) und berufsspezifische Handlungskompetenzen entwickelt werden (vgl. Tramm 2002, S. 2). Die KMK gab dazu 1996 folgenden Erlass aus:

„Die Vermittlung von Orientierungswissen, systemorientiertes Denken und Handeln, das Lösen komplexer und exemplarischer Aufgabenstellungen sowie vernetztes Denken werden mit einem handlungsorientierten Unterricht in besonderem Maße gefördert. Deshalb ist es unverzichtbar, die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen“ (KMK 1996, S. 14).

Dadurch werden nun Wissensbereiche in der Berufsschule berücksichtigt, die in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst werden, durch disziplinäre Begrenzungen unberücksichtigt bleiben oder schließlich als implizites Wissen nicht artikulierbar, geschweige denn praktikierbar sind (vgl. Tramm 2002, S. 13). Somit fordert die Lernfelddidaktik eine dezentrale, didaktische Aufarbeitung der Lernfelder. Dadurch würden die lernfeldorientierten curricularen Vorgaben nicht nach wissenschaftsbestimmter Systematik strukturiert und sequenziert, sondern die Struktur des Handlungs- und Erfahrungsfeldes der Auszubildenden wird somit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Strukturierung der curricularen Vorgaben (vgl. Pätzold 2005, S. 35).

3.4 Fazit – Drei Kritikpunkte am Schulsystem

Die aufgezeigten reformpädagogischen Konzepte haben in Bezug auf die kompetenzorientierte Neuausrichtung im Sinne einer ganzheitlichen, vernetzt denkenden Didaktik großes Potential. Sie verstehen fächerübergreifenden Unterricht unter einer anderen Perspektive und zeigen alternative Varianten, wie man kompetenzorientiert[en] Unterricht strukturieren und gestalten kann. Dressler bemerkte unlängst, dass die bildungspolitische Diskussion sich dermaßen weit auf messtechnische Fragen verengt hat, dass der bildungstheoretische Rahmen des kompetenzorientierten Paradigmenwechsels auf der Strecke bleibt (vgl. Dressler 2013, S. 184). Im Hinblick auf die aktuelle Struktur unseres Bildungssystems und der spezifischen Eigenschaften und Charakteristika von Kompetenzen muss geprüft werden, inwieweit die heutigen Erkenntnisse über Lehr-Lern-Prozesse Synergieeffekte zwischen Kompetenzorientierung und diesen Konzepten zulassen. Es bleibt festzuhalten, dass die Ansätze drei elementare Kritikpunkte an dem System der Schulfächer hervorbringen:

1. Es existiert die Dualität von sowohl Wissen und Können als auch Theorie und Praxis.
2. Die Klassifizierung von Wissen in Schulfächer ist realitätsfern.
3. Durch die Strukturierung der Fächer nach fachwissenschaftlichen Prinzipien werden wichtige Wissensbereiche vernachlässigt.

4 Der bildungspolitische Paradigmenwechsel im Spiegel der Didaktik

Die Ausrichtung der Bildungspolitik auf Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Output-Steuerung als Paradigmenwechsel (vgl. Herzog 2013, S. 7). Standards sind Normen und haben die Aufgabe, verbindliche Angaben zu einem Produkt festzulegen. Die Bildungsstandards implementieren dergestalt Normen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Durch Normen erreicht man so Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit (vgl. ebd. S. 13). Diese drei Elemente müssen ferner im Zusammenhang gelesen werden und bedingen sich gegenseitig. Im Folgenden wird geklärt, was unter diesen Begriffen zu verstehen ist und was sie zu der Diskussion um den fächerübergreifenden Unterricht beitragen können.

4.1 Bildungsstandards – Die „normale“ Konsequenz der Bildungskrise

Die KMK zog „erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2000“ und beschloss „sieben konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Bildung in Deutschland“ (KMK 2001). Ein Ziel war es, Maßnahmen „zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards“ (ebd.) umzusetzen. Somit wurden 2004 Bildungsstandards in den Bereichen Mathematik, Deutsch, Englisch und in den Naturwissenschaften erlassen. Diese Standards stellen „innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück“ (Klieme 2003, S. 9) dar. Die Kultusminister der Bundesländer verpflichteten sich diese Standards zu übernehmen und in ihren Lehrplänen zu implementieren (vgl. Berck/Graf 2010, S. 71). Für das Fach Biologie sind von der KMK bereits 2004 verbindliche Bildungsstandards erlassen worden, die in der Lehrplananalyse berücksichtigt werden müssen. Sowohl für Ethik als auch Sozialkunde wurden jedoch bisher keine nationalen Standards herausgegeben. Aus diesem Grund werden die Lehrpläne zu einem späteren Zeitpunkt durch verschiedene Entwürfe aus den Fachdidaktiken konkretisiert.

„Die Bildungsstandards geben an, was in der Schule zu lehren und zu lernen ist“ (Herzog 2013, S. 16). Somit sind sie sowohl für die LehrerInnen in Bezug auf den Lehrauftrag als auch für die SuS in Bezug auf die Lernerzeugnisse maßgebend. Da es sich um nationale Bildungsstandards handelt, sind sie für alle Bundesländer verpflichtend. Auf diese Weise soll die Entwicklung und Vergleichbarkeit der Qualität schulischer Bildung im föderalen Wettbewerb der Länder sichergestellt werden, was wiederum gleichzeitig die Vergleichbarkeit von Bildungserträgen auf allen Ebenen des Bildungssystems (vgl. ebd. S. 10, Oelkers/Reusser 2008, S. 21) erhöht. Zudem sind sie Leistungsstandards und beziehen sich auf die letztendlichen Schülerleistungen, wodurch sich die Output-Steuerung begründet. Diese wird wiederum durch die Bildungsstandards

konkretisiert und spezifiziert (vgl. Berck/Graf 2010, S. 71). Hier vollzieht sich auch ein Teil des Paradigmenwechsels. Der Output orientiert sich an den zu erzielenden Lernergebnissen, über welchen Input, also relevantes Wissen, dies geschieht, wird nicht definiert.

Unterteilt werden die Standards in Minimal-, Regel-, und Maximalstandards. Dabei legen Minimalstandards als schulübergreifende Norm ein Minimalziel fest, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (Klieme 2003, S. 27). Regelstandards normieren hingegen das Lernniveau im Durchschnitt. Hier soll mindestens die Hälfte der SuS zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach das ausgewiesene Ziel erreichen. Maximalstandards gelten demgegenüber als Ideal und sogenannter Höchststandard. Die Formulierungen der Bildungsstandards sind in Deutschland als Regelstandards zu verstehen. Im Vergleich dazu arbeitet das bildungspolitische System in der Schweiz mit Mindeststandards (vgl. Herzog 2013, S. 10, Weißeno 2010, S. 190). Die Ausrichtung auf Regelstandards hat in der bildungstheoretischen Betrachtung in Deutschland eine lange Tradition, denn bereits Ernst-Christian Trapp (1745-1810) forderte, den Unterricht auf die „Mittelköpfe“ auszurichten (vgl. Tillmann 2004, S. 33).

Bildungsstandards beschreiben in ihrer Output-Orientierung fachbezogene Kompetenzen, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände, die zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht werden sollen. Sie zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen somit dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs (vgl. Reitschert 2009, S. 5). Dort wird keine Kompetenz für sich allein betrachtet. Stattdessen findet die Förderung der Kompetenzen im Wechselspiel der verschiedenen Kompetenzbereiche statt. Diese Bereiche der jeweiligen Standards konzentrieren sich dabei auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen (KMK 2005, S. 16.). Innerhalb der Bildungsstandards werden verstärkt lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt, nicht zuletzt da die Erkenntnisse aus diesem Forschungsbereich dabei helfen, geeignete Aufgabenformate für die Unterrichtsplanung zur Hand zu geben. Die Lernaufgaben sollen dabei auf die fachspezifischen Kompetenzen zielen (vgl. Weißeno 2010, S. 196). Die Standards sind neben ihrer Ergebnisorientierung ebenso schüler- und prozessorientiert. In der Prozessorientierung liegt die didaktische Funktion der Bildungsstandards. Da die SuS über unterschiedliche Niveaus im Hinblick auf die anzustrebenden Kompetenzen verfügen, wollen die Standards den erforderlichen Lernprozess durch ihre schüler- und ergebnisorientierte Ausrichtung anstoßen und freisetzen (vgl. Ziener 2010, S. 44).

Bildungsstandards sind ihrem Wesen demnach Institutionen. Sie sind Erwartungsstrukturen, die darüber bestimmen, was angemessenes Handeln und Entscheiden ist (vgl. Hasse/Krücken 2005, S. 15), stellen eine konventionalisierte, soziale Erwartung an die SuS (vgl. Herzog 2013, S. 13) und arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in hiesigem Schulsystem ankommen soll (Klieme 2003, S. 47). Sie institutionalisieren damit die verbindlichen Standards auf nationaler Ebene und gelten deshalb als Maßgabe für die Erstellung jedweder Lehrpläne der Bundesländer. Diese Standards erhalten ihren Nutzen vor allem durch die Verankerung in fachdidaktischen Kompetenzmodellen, wobei die Entwicklung solcher Modelle Zeit und fundierte wissenschaftliche Unterstützung benötigt (Klieme 2003, S. 144). Zum genaueren Verständnis gilt es zunächst zu klären, was sich hinter dem Kompetenzbegriff verbirgt und welche Eigenschaften Kompetenzen zugesprochen werden, um die fachspezifische Implementierung in Lehrpläne nachvollziehen zu können.

4.2 Kompetenzen im Spiegel der Didaktik – Versuch einer Begriffsbestimmung

Die Erwartungen an den Bildungsertrag junger Lernender sind nicht alleinig in den Lehrplänen festgehalten, darüber hinaus stellt auch die Lehrerschaft spezifische Erwartungen an die SuS. Ziener evaluierte an Hand eines Reflexionsbogens die Erwartungshaltung von Lehrern an die Schülerschaft. Im Ergebnis konnten drei Antworttypen abgeleitet werden (vgl. 2006, S. 20):

1. Es wird die Zunahme an Wissensbeständen, an Kenntnissen, an Sachwissen und an Informationen erwartet. Wer Unterricht erfährt, weiß hinterher mehr als vorher.
2. Die Zunahme von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang und im Umgang mit dem Gewussten wird erwartet. Wer unterrichtet wird, soll nicht nur Kenntnisse erlangen, sondern dieses Wissen auch anwenden, damit umgehen und handhaben können.
3. Die Veränderung oder Beeinflussung von Bereitschaften, Einstellungen und Haltungen, das Erstellen einer Beziehung zwischen dem lernenden Subjekt und den gelernten Sachverhalten und Fertigkeiten ist erwünscht.

Subsumiert spiegeln diese drei Antworttypen der Erwartungshaltung das wider, was durch die Bildungsstandards erreicht werden soll: Kompetenzförderung. In Weinerts Kompetenzdefinition zeigen sich genau diese drei Erwartungshaltungen. Er versteht unter Kompetenzen:

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2014, S. 27)

Diese Definition ist nicht unumstritten, da ihm die begriffliche Klarheit fehlt (vgl. Herzog 2013, S. 32). Weinerts Kompetenzbegriff stammt aus der Lernpsychologie und umfasst affektive, motivationale, volitionale, soziale und kognitive Bereiche (vgl. Weißeno 2010, S. 17). Bei Zieners Ergebnissen wird zusätzlich der Lebensweltbezug betont, wohingegen Weinert den Fokus zudem auf den Transfer von Fähigkeiten auf variable, situative Anwendungen legt. Kompetenzen sind demnach als praktisch verfügbare Dispositionen zur Lösung spezifischer Probleme zu verstehen. Sie sind der Ideengenerator, die kognitive Tiefenstruktur eines Menschen, der Wahrnehmung, Denken und Handeln steuert (vgl. Petrik 2013, S. 326). Sie sind als Fähigkeiten mit eigenen Dimensionen zu verstehen. Sie müssen stets das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beschreiben und auf ihre wissensbezogenen, methodischen oder sozialen Anteile reduzierbar sein (vgl. ebd. S. 333).

Der Kompetenzbegriff wurde erstmals von Roth 1971 in seinem Werk der Pädagogischen Anthropologie eingeführt. Er wollte damit den Begriff der Mündigkeit präzisieren (vgl. Herzog 2013, S. 32). Er konstatierte eine Trias von Kompetenzen der Mündigkeit. Wer mündig sein will, braucht Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Subsumiert ergeben sie die „Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (vgl. Roth 1971, S. 180). Jeder muss für sich selbst verantwortlich sein (Selbstkompetenz), für Sachbereiche zuständig sein (Sachkompetenz) und für gesellschaftliche und politisch relevante Sozialbereiche urteilsfähig sein (Sozialkompetenz). Nach Roth gilt die Handlungsfähigkeit als Kriterium des Kompetenzbegriffs. Diese beruht nicht auf Wissen oder Können, sondern aus der Verbindung von Wissen und Können (vgl. Herzog 2013, S. 32). Beide Komponenten werden miteinander verknüpft, somit nutzbar gemacht und eine Handlung hervorgebracht.

Das (Fach-) Wissen wird bei Petrik ausgeklammert. Dieses zählt er nicht als Kompetenz, sondern als ein Ensemble der fachspezifischen Basiskonzepte auf (vgl. Petrik 2013, S. 332). Das Fachwissen ist aber wichtig, um bestimmte Kompetenzen zur wissenschaftlichen und individuellen Entwicklung zu fördern. Benner klammert die Wissenskomponente ebenfalls aus dem Kompetenzbegriff aus und beschreibt eine Trias aus Unterricht – Wissen – Kompetenz, welche sich auf Zusammenhänge von Erfahrung, Lehren und Lernen beziehen (vgl. Benner 2007, S. 124). Ein anspruchsvoller Kompetenzbegriff darf sich den Umweg des Lehrens und Lernens über das Wissen also nicht ersparen (vgl. ebd. S. 135) und setzt damit Wissen und Kompetenz in ein dialektisches Verhältnis. In der Kompetenzbeschreibung nach Arnold 2001 taucht die Komponente Wissen als Bestandteil von Kompetenzen auf.

Ihm nach umfasst Kompetenz

„nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. fächerübergreifende Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.“ (Arnold 2001, S. 176)

Ähnlich sehen es Dehnbostel/Gillen:

„Unter dem allgemeinen Begriff „Kompetenz“ sind zunächst Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Die Kompetenzentwicklung wird aus der Perspektive des Subjekts, seiner Fähigkeiten und Interessen gesehen und bezieht in ihrer Subjektorientierung die Bildungsdimension mit ein.“ (ders. 2005, S. 32)

Staudt/Kriegesmann/Muschik beschreiben Kompetenz als Grundlage von Handlungen und Aufgabenerfüllungen und basieren auf individueller Ebene auf einem Zusammenspiel:

- „der Handlungsfähigkeit (explizites, implizites Wissen und Fertigkeiten) als kognitive Basis
- der Handlungsbereitschaft als motivationale Basis und
- der Zuständigkeit als organisatorische Legitimation und Einbindung in den Unternehmenskontext.

Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft bestimmen dabei zusammen die individuelle Handlungskompetenz, die eng mit Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden verbunden ist. Erst die organisatorisch-technologische Einordnung in den Unternehmenskontext (Zuständigkeit) macht die Kompetenz zur Handlung in arbeitsteiligen Organisationen aus.“ (Staudt/Kriegesmann/Muschik 2003, S. 160)

Sie greifen hier den Kompetenzbegriff nach Roth auf und unterscheiden die Kompetenz hinsichtlich der Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft. Damit schließen diese Definitionen die Wissenskomponente in den Kompetenzbegriff mit ein.

Klieme/Hartig verordnen Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“ (ders. 2006, S. 4) Sie sind also fachbezogen (Domänen). Ziener hingegen widerspricht der generellen Domänenspezifität und unterstreicht, dass sich Kompetenzen nicht auf bestimmte Unterrichtsfächer abbilden lassen (vgl. ders 2010, S. 20). Er erklärt, dass man nur dann von Kompetenz reden kann, wenn man alle drei Dimensionen des Kompetenzbegriffs – Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und schließlich bestimmte Einstellungen – einheitlich im Blick behält.

Die hier durchgeführte Literaturrecherche macht deutlich, dass es keine generelle Klarheit darüber zu geben scheint, ob man die Wissenskomponente innerhalb des Kompetenzbegriffs subsumieren soll. In jedem Fall kann aber von einem dialektischen Verhältnis zwischen Wissen und Kompetenz ausgegangen werden, sodass beide in einer engen Beziehung zueinander stehen. Der Aspekt des engen Zusammenhangs von Wissen und Kompetenz ist für die weitere Analyse von großer Bedeutung, da sich fächerübergreifende Themen sowohl durch inhaltliche Aspekte, als auch durch kompetenzorientierte Synergieeffekte ableiten lassen. Um eine genauere Einordnung vorzunehmen ist es von Vorteil, sich mit den spezifischen Eigenschaften von Kompetenzen auseinanderzusetzen.

4.3 Eigenschaften der Kompetenzen – Viele Komponenten aber keine Konturen?

In zahlreichen Hospitationen konnte ich die Erfahrung machen, dass viele SuS den Bezug zu dem zu erlernenden Wissen nicht herstellen können. Mit der Kompetenzorientierung wird versucht dem entgegenzutreten. Kompetenzen werden gebraucht, um das Leben zu meistern (vgl. Herzog 2013, S.33). Also muss sich Wissen angeeignet werden, welches lebensweltliche Bezüge hat. Die Bildungsstandards institutionalisieren dabei eine Norm, die festlegt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Bürger braucht, um an der Gesellschaft zu partizipieren (vgl. ebd.). Doch was genau steckt hinter dem Begriff der Kompetenz und durch welche Eigenschaften und Strukturen lässt sich der Kompetenzbegriff umfassen?

Gnahn beschreibt die verschiedenen Komponenten einer Kompetenz und legt sich dabei auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werte und Haltungen, Dispositionen und Motivationen fest (vgl. Gnahn 2010, S. 23). Er konkretisiert damit den Kompetenzbegriff nach Weinert und versucht ihn inhaltlich aufzuarbeiten. Werte versteht Gnahn als Einstellungen und Haltungen gegenüber bestimmten Gruppen, Personen oder Ideen. Dispositionen zielen dagegen auf Persönlichkeitsmerkmale ab, wie beispielsweise Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit oder Offenheit für neue Erfahrungen. Die Motivation umfasst alle emotionalen Antriebskräfte und Interessen, die das individuelle Handeln anregen, auslösen und in ihrer Intensität bestimmen. Motive schließen dabei die Handlungen in ihrer Aufwands- und Ertragsdimension mit ein (vgl. Gnahn 2010, S. 25).

Der Begriff „Fähigkeiten“ wird oft synonym mit dem der Kompetenz benutzt, da eine Abgrenzung der beiden Begriffe sich als schwierig erweist. So definiert Erpenbeck Fähigkeiten als „verfestigte Systeme verallgemeinerter psycho-physischer Handlungsprozesse (...), einschließlich der zur Ausführung einer Tätigkeit oder Handlung erforderlichen inneren psychischen Bedingungen (...)

und der lebensgeschichtlichen erworbenen Eigenschaften.“ (Erpenbeck 2003, S. 29) Gnahs fasst den Begriff „Fähigkeiten“ enger und beschreibt ihn als Zusammenspiel der Wissens- und Fertigkeitenkomponente. Fertigkeiten sind die sensomotorischen Aspekte des individuellen Leistungsvermögens. So erlangt man Fertigkeiten, als Routinen und Automatismen, durch Übung und Training. Sie können unterbewusst, aber auch gezielt eingesetzt werden. Fertigkeiten unterliegen dabei der Abnutzung und Aufstockung (vgl. Gnahs 2010, S. 24) und somit positiven und negativen Trainingseffekten.

In der vorherigen Betrachtung der verschiedenen existierenden Definitionen von Kompetenzen, lässt sich eine letzte Komponente ausweisen, die in der Wissenschaft zumindest in einem dialektischen Verhältnis (vgl. Benner 2007, S. 124, Petrik 2013, S. 332) betrachtet werden muss. Bei Gnahs handelt es sich um eine direkte Komponente, welche die Kenntnisse von Faktenwissen und Regelkenntnissen, die einem Individuum abrufbar zur Verfügung stehen, umfasst. Das Wissen ist dabei unterschiedlich komplex und besitzt unterschiedliche Reichweiten und Spezialisierungsgrade (vgl. Gnahs 2010, S. 24).

Die Fähigkeit Wissen wahrzunehmen, zu identifizieren und zu verstehen, zu vernetzen und an andere, bereits aufgenommene Wissensbestände anzudocken, sie verfügbar zu halten und zu erinnern, sowie die Anwendungen zu aktivieren, ist eine der wichtigsten Kompetenzen, die nicht übergangen werden kann (vgl. Moegling 2010, S. 71). Dazu ist es wichtig, dass das Wissen zentral und relevant ist und es muss geeignet sein, um als Wissensgrundlage zur Lösung aktueller und zukünftiger Schlüsselprobleme zu dienen (vgl. ebd. S. 71f.). Der Wissensbezug, um Kompetenzen aufzubauen, wird hier besonders deutlich. Die Komponente Wissen hat dabei zwei zentrale Dimensionen:

1. Die Fähigkeit zum Umgang mit Wissen.
2. Es muss das passende Wissen besessen werden.

Dieser zumindest dialektische Zusammenhang zwischen Wissen und Kompetenz ist wichtig, weil viele Wissenschaftler befürchten, dass in der Debatte um Kompetenzen und der Ausrichtung auf die Output-Steuerung wichtige Inhalte auf der Strecke bleiben, bzw. nur noch marginal behandelt werden. So befürchtet Benner, dass traditionelle Bildungsinhalte zu Gunsten output-orientierter Formen domänenspezifischer Kompetenzen, durch Einbeziehung anspruchsvoller Begründungsmuster für domänenspezifische Bildungsinhalte, weitgehend in Vergessenheit geraten. Er plädiert dafür, an der generellen Wissensbasierung festzuhalten und anstelle eines

Paradigmenwechsels, die Erweiterung der Wissens- um eine neue Kompetenzorientierung zu implementieren (vgl. Benner 2013, S. 6). Ähnliche Gedanken äußert Ziener. Bei der Kompetenzorientierung geht es demnach um Vielfalt und die angemessene Gestaltung von Lernwegen, also auch der adäquaten Auswahl und Präsentation von Inhalten (vgl. Ziener 2010, S. 42). Auch Klieme stellt die Verbindung aus Wissen und Können her. Er sieht Kompetenzen in diesem Zusammenhang als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen (vgl. Klieme 2014, S. 13).

Moegling kritisiert, dass die Schule in Deutschland trotz der Implementierung von Bildungsstandards weiterhin zu viel Wert auf die Vermittlung von Wissen legt. Diese Art der Vermittlung führt, bei fehlendem Lebensweltbezug, zu „totem Wissen“. Wissen muss stattdessen anschlussfähig an problemorientiertes Denken und an reale Anwendungssituationen sein, wenn es als „lebendiges“ Wissen bezeichnet werden soll. Diese Anwendungssituationen werden in spezifischen Fächern angebahnt, die je nach Zugang die Kompetenzentwicklung fördern sollen (vgl. Moegling 2010, S. 70). In der Wissenschaft mehren sich daher die Positionen, diese Kompetenzentwicklung grundsätzlich als domänenspezifisch, situations- und inhaltsgebunden zu konzipieren (vgl. Gläser 2002, S. 256; Dressler 2006, S. 2). Moegling sieht hierin die Gefahr, die didaktische Wende vorwiegend fachbezogen zu gestalten und fächerübergreifende Lernchancen zu übersehen. Es sei notwendig, die kompetenzorientierte Didaktik an einen mehrperspektivisch, didaktischen Zugang zum fächerübergreifenden Lernen heranzuführen (vgl. Moegling 2010, S. 69). Auch Tenorth bemerkte schon frühzeitig, dass neben den Fachkompetenzen an das Fach neue Anforderungen gestellt werden. Es wird erweitert um sozial-moralische, emotionale, ästhetische oder praktische Kompetenzen. Damit wird dem Fach aber nicht die zentrale Stellung genommen, sondern durch die Vielfalt der zugeschriebenen Erwartungen wird das Fach umso bedeutsamer (vgl. Tenorth 1999, S. 192f.). Allerdings wird es auch komplexer und die Erwartungen sind schon auf Grund zeitökonomischer Aspekte der Unterrichtsgestaltung kaum zu bewältigen. Umso lohnenswerter ist es zu prüfen, wo sich auf Grund des Kompetenzbegriffs neue Synergieeffekte erschließen lassen, die unter den vorher inhaltsbezogenen Aspekten nicht hinreichend betrachtet wurden.

Da die inhaltsbezogenen Kompetenzen mit allgemeinen Kompetenzen konfundieren können (vgl. Weißeno 2010, S. 17) und laut Tenorth neue Aspekte an die Fächer gestellt werden, lässt sich augenscheinlich die Kombinationsvielfalt von Inhalten und Kompetenzen kaum erfassen. Umso wichtiger ist es, Kompetenzen nach ihrer fachbezogenen und fächerübergreifenden Systematik zu umreißen, um diese Potentiale zu manifestieren. Ziel muss es sein, eine systematische

Wissensstruktur aufzubauen, die die Basis darstellt, um in der Zukunft flexibles Erkennen und Handeln sich zu eigen zu machen (vgl. Tramm 2002, S. 8). Diese systematische Wissensstrukturierung wird in Deutschland durch die Fachsystematik angebahnt.

So sieht auch Weinert die fachlichen Kompetenzen als einen wichtigen Ertrag schulischen Unterrichts (vgl. Weinert 2014, S. 28). Hinzu kommen für ihn aber auch Handlungskompetenzen, welche neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale oder auch moralische Kompetenzen beinhalten (vgl. u.a. Weinert 2014, S. 28; Tenorth 1999, S. 192f.). Sie erlauben es, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich und verantwortlich zu nutzen. Ein dritter wichtiger Punkt der Erträge schulischen Unterrichts bilden die fächerübergreifenden Kompetenzen wie beispielsweise Problemlösen, Teamfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit (vgl. Klieme 2014, S. 203). So ist fach- und stoffgebundenes Lernen stets mit dem Erwerb allgemeiner Kompetenzen verknüpft. Fächerübergreifende Kompetenzen helfen dann auch bei der Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Aufgaben in realistischen Kontexten und können dazu dienen auf neue, nicht im Lehrplan enthaltene Anforderungssituationen transferiert zu werden (vgl. Klieme 2014, S. 214; Weinert 2014, S. 80; Moegling 2010, S. 74). So sagt auch Dressler, dass es wichtig ist, zwischen den verschiedenen Perspektiven, den Modi der Weltbegegnung nach Baumert (welche durch Fächer inszeniert werden), unterscheiden zu können (vgl. Dressler 2013, S. 185f.). Dadurch wird die Grundlage zur Partizipationskompetenz geschaffen, welche sich durch jedes gesellschaftliche Subsystem und seinen spezifischen Modus der Weltwahrnehmung (also auch Fächergruppen) zu Deutungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen ausdifferenzieren lässt.

Weinert konstatiert, dass diese drei wichtigen Kompetenzfelder als Erträge schulischen Lernens für ein gutes und erfolgreiches Leben innerhalb und außerhalb der Schule unumgänglich sind. Dabei habe sich gezeigt, dass sich eine Prioritätensetzung oder gar Ablehnung einzelner Kompetenzen im Lichte des kognitionspsychologischen Erkenntnisstandes als höchst problematisch erwiesen haben. Somit steht Schule in einem Spagat zwischen der Vermittlung von Allgemeinbildung und der adäquaten Vorbereitung auf die schulische Laufbahn (vgl. Weinert 2014, S. 28).

Es zeigt sich also, dass Kompetenzen in drei Kategorien unterteilt werden können:

1. Fachkompetenzen
2. Fächerübergreifende Kompetenzen
3. Handlungskompetenzen

Diese Auffächerung ist allerdings auch immer ein künstlicher Prozess, der realen Lernprozessen nur bedingt entspricht. Die analytische Trennung ist allerdings auch notwendig, um Lernen überhaupt zu untersuchen (vgl. Petrik 2013, S. 327) und prozessorientiert gestalten zu können. Dass die Kompetenzorientierung Bildungsprozesse degradieren würde, muss aus Verfassersicht verneint werden. Sie erweitert den Bildungsprozess um eine wichtige Komponente und macht somit die kognitiven Prozesse lernpsychologisch und -diagnostisch greifbar. Gleiches gilt für die Befürchtung, dass durch die Fokussierung auf den Output, der Input traditioneller Wissensinhalte vernachlässigt werden würde. Die Kompetenzorientierung eröffnet hier neue Wege der Wissensvermittlung. Es bleibt somit festzuhalten: *Ohne Wissen keine Kompetenzentwicklung - Keine Wissensaneignung ohne Kompetenzen*. Es stellt sich allerdings die Frage nach der Strukturierung von Wissensinhalten durch die jetzige Fächerstruktur. Wie können Inhalte so definiert werden, dass sie der heutigen Kompetenzorientierung entsprechen und die Kompetenzen umfangreich, gezielt und adäquat gefördert werden? Benners Standpunkt am traditionell gewachsenen Kanon festzuhalten scheint berechtigt, dennoch mehren sich Positionen, die im Rahmen der Kompetenzförderung vernetztere Strukturen fordern. (vgl. u.a. Berck 2010; Deichmann 2001; Herzog 2013; Moegling 2010; Pfeifer 2013;) Inwieweit ist der jetzige Kanon dafür geeignet, die Kompetenzentwicklung adäquat nach den oben genannten Kriterien zu fördern und entstehen durch die Eigenschaften der Kompetenzen neue Potentiale für fächerübergreifenden und vernetzenden Unterricht? Zumal viele essenzielle Kompetenzen wie Handlungskompetenzen, Problemlösefähigkeiten oder Teamfähigkeit fächerübergreifend sind.

5 Die kompetenzorientierten Lehrplananalyse – Neue Potentiale für fächerübergreifenden Unterricht?

Die Strukturierung des Lehrkanons findet im Land Sachsen-Anhalt seine Niederschrift in den so genannten Lehrplänen. Diese sind bei allgemeiner Betrachtung die Zusammenstellung ausgewählter Lernstoffe, die zur Erreichung eines vorgegebenen Lernziels in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet wurden. Als Plan unterstützt er didaktische Überlegungen zur Realisierung des entsprechenden Unterrichts und ermöglicht zudem die Überprüfung des intendierten Lehr-Lern-Erfolgs (vgl. Wiater 2009, S. 128). Ein Lehrplan ist somit die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lehrzielen, die während eines bestimmten Zeitraumes an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächern vermittelt werden sollen. Sie kodifizieren und normieren den Schulunterricht, zumindest sind sie ein direktes Lenkungsmittel des Staates (vgl. ebd.). Der Lehrplan erfüllt nach Wiater folgende Funktionen:

1. Die Kodifizierung des Verständnisses von Bildung, Kompetenz, Lernen und Unterricht in einer bestimmten Zeitepoche.
2. Die Festlegung des Schulwissens zu einem bestimmten Zeitpunkt als Auswahl aus dem Gesamten von allem Wissen- und Lernbaren der Zeit, konzentriert auf Lernzeiträume und Kompetenzstufen.
3. Die Systematisierung des Aufbaus der Schülerpersönlichkeit hinsichtlich deren Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz und deren Methoden und die Sicherung von Fortschritten auf dem Lernweg der SuS.
4. Transparenz und Kontrollierbarkeit des Unterrichts für Lehrer, Schüler, Eltern und Schulaufsicht (vgl. ebd. S. 132).

5.1 Die Strukturanalyse der fächerübergreifenden Themen des Grundsatzbandes

In Sachsen-Anhalt existiert neben den Fachlehrplänen ein Grundsatzband, der für alle Fächer verbindlich ist und den allgemeinen Bildungsauftrag für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts festlegt. Die jetzigen Lehrpläne existieren nach einer Erprobungsphase von zwei Jahren seit dem Jahr 2012. Die Erstellung dieser Pläne erfolgte auf Grundlage der sieben Handlungsfelder der KMK „ (...) wozu explizit Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards (...)“ (KMK 2001) gefordert wurden (vgl. Richter 2009, S. 6). Somit wurden sie schließlich durch die 2004 formulierten Bildungsstandards für die Hauptschule und den Mittleren Bildungsabschluss erarbeitet (vgl. ebd. S. 13). In den Fächern, in denen bisher keine verbindlichen, nationalen Bildungsstandards artikuliert wurden, halfen Vertreter der hiesigen Fachdidaktiken bei der Erstellung der spezifischen Lehrpläne.

5.1.1 Die Kompetenzorientierung des Grundsatzbandes

Die Lehrpläne für die Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalt orientieren sich erstmals an dem Kompetenzbegriff von Weinert (vgl. KSA 2012a, S. 11). Durch diese Ausrichtung soll kompetenzorientiertes Lernen den Wissenserwerb mit praktischer Wissensanwendung kombinieren. Kenntnisse werden nicht mechanisch auswendig gelernt, sondern zielen auf eine sinnvolle Einbettung und Anwendung (vgl. ebd. S. 3). Dabei geht der Kompetenzbegriff nach Weinert davon aus, dass sich die Kompetenzentwicklung der SuS fachbezogen und fächerübergreifend vollzieht (vgl. Richter 2009, S. 8). Auch der dialektische Zusammenhang von Wissen und Kompetenzentwicklung wird in den Lehrplänen aufgegriffen. „Einerseits ist flexibel anwendbares Wissen die Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen, andererseits bilden Kompetenzen die

Voraussetzung für die Erweiterung und Vertiefung des vorhandenen Wissens“ (KSA 2012a, S. 13). Die Fachlehrpläne stellen dazu sowohl den Beitrag des Faches zur Erziehung und Bildung als auch die Entwicklung fachbezogener Kompetenzen dar. Die Kompetenzentwicklung und das zu erwerbende Wissen werden gemäß den jeweiligen Kompetenzmodellen in Doppeljahrgängen bzw. als Abschlussniveaus ausgewiesen (vgl. ebd. S. 6). Damit ist der Lehrplan eine wichtige Grundlage für die Lehr-Lernbedingungen in Bezug auf die Kompetenzen.

Durch Bezüge zur Lebenswelt der SuS sind die folgenden ausgewiesenen Kompetenzen Aufgaben aller Fächergruppen und im Grundsatzband für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts verbindlich festgeschrieben (vgl. KSA 2012a⁴, S. 12ff.). Die *Lernkompetenz* ist die Bedingung für selbstständiges Lernen. Durch sie wird der Lernprozess je nach Niveau selbst gesteuert und reflektiert. Ziel ist es, sich selbstständig, sachgerecht und situationsbedingt unterschiedliche Lern- und Wirklichkeitsbereiche zu erschließen und für die Problemlösung zu nutzen. Hierzu gehören auch Fragen des Zeitmanagements wie effektive Arbeitseinteilung, langfristige Planung oder Organisation der Arbeitsumgebung.

Ebenso wichtig sind die *Sprachkompetenzen*. Zu diesen zählen die Fähigkeiten des Sprechens, Hörens, Lesens und Schreibens. Mit ihnen werden vielfältige Möglichkeiten zur Kommunikation geschaffen und sollen zu korrektem mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch motivieren. Im direkten Bezug dazu steht die *Sozialkompetenz*, welche zu Kooperation und gruppenbezogener Kommunikation befähigen soll. Dabei soll die Übernahme von Verantwortung, solidarisches und tolerantes Handeln, die Einhaltung von Regeln und gewaltfreier Umgang mit Konflikten trainiert werden. Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur selbstkritischen Einschätzung sollen ebenfalls entwickelt werden.

Medienkompetenz ist ebenso das Ziel aller Fächer. Hier ist es wichtig, aus den Medien Informationen zu gewinnen, diese zu bewerten, zu verarbeiten und die Arbeitsergebnisse mittels eigens erstellter Medien adressatengerecht zu präsentieren und zu kommunizieren. Auch wird der Bezug zwischen den einzelnen Kompetenzen (Stichwort: Sprachkompetenzen und Sozialkompetenzen) deutlich. So steht auch die letzte allgemein zu vermittelnde Kompetenz in einem übergeordneten Zusammenhang. Durch die *Problemlösekompetenz* sollen komplexe Aufgabenstellungen zunehmend selbstständig analysiert werden sowie Zusammenhänge erkundet und wesentliche von unwesentlichen Informationen unterschieden werden. Fachbezogenes Wissen wird so auch in ungewohnten und fächerübergreifenden Situationen angewandt.

⁴ Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Lehrplan Sekundarschule, Grundsatzband - Kompetenzentwicklung und Unterrichtsqualität, Magdeburg 2012

5.1.2 Die Strukturanalyse der fächerübergreifenden Schwerpunkte und Themen

Solche fächerübergreifenden Situationen sollen durch den Grundsatzband über die Empfehlung fächerübergreifender Themen angebahnt werden. „In themenübergreifenden Komplexen werden vielfältige Ansätze und Perspektiven entwickelt“. (Richter 2009, S. 7) Weiter bemerkt Richter in einem Kommentar zu dem neuen Lehrplan für die Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt, dass das überfachliche Lernen im Zusammenhang mit dem Fachunterricht, sowie als dessen Ergänzung betrachtet werden muss und neue Perspektiven eröffnet (vgl. ebd.). Bringt man dieses Zitat in den Zusammenhang mit Jürgen Baumerts Modi der Weltbegegnung (s. Kapitel 1), ergibt sich ein interessanter Befund. Ausschlaggebend dafür sind die aktuellen fächerübergreifenden Themen, die als fakultative Ergänzung zu den Fachlehrplänen im Grundsatzband festgehalten sind (vgl. KSA 2012a, S. 17). Zugeordnet in die einzelnen Modi ergibt sich für die Fächer folgende Zuordnung:

Modi der Weltbegegnung	Fächer
kognitiv-instrumentell	Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Astronomie, Technik
ästhetisch-expressiv	Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Musik, Kunst, Sport
normativ-evaluativ	Geschichte, Geographie, Wirtschaft, Sozialkunde
Probleme konstitutiver Rationalitäten	Religion (katholisch/evangelisch), Ethik (als Philosophie-Unterricht)

ABBILDUNG 1: ZUORDNUNG DER FÄCHER IN DIE MODI DER WELTBEGEGNUNG NACH BAUMERT 2002 (EIGENE DARSTELLUNG)

Über die Zuteilung kann nun für die verschiedenen fächerübergreifenden Schwerpunkte und Themen festgestellt werden, wie oft über die Bezüge zu den Fachlehrplänen, welche Perspektiven der Weltbegegnungen erschlossen werden sollen. So wäre zum Beispiel bei dem Schwerpunkt „Jugend und Toleranz“ über das fächerübergreifende Thema „Mitbestimmen, Mitgestalten – Demokratie leben“ die Perspektivierung über die Fächer Sozialkunde, Ethik und den Religionsunterricht gegeben. Damit werden zwei Perspektiven, und zwar über den „normativ-evaluativen“ Zugang (über Sozialkunde) und über den Zugang „Probleme konstitutiver Rationalitäten“ (Ethik und Religion) der Weltbegegnungen gegeben. Diese Zählweise lässt sich auf die gesamte Tabelle für die fächerübergreifenden Themenkomplexe übertragen.

Schwerpunkte gemäß § 1 des Schulgesetzes	Fächerübergreifende Themen	Bezüge dazu in den Fachlehrplänen
Die Erde bewahren und friedlich zusammenleben	Miteinander leben	D, En, Mu, Eth, RU, Sp 5/6
	Wir leben in der Einen Welt	Geo, Ku, Eth 5/6
	Tiere und Menschen leben zusammen	D, Bio, Ku, Eth 5/6
	Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen	D, En, Ru, Geo, Mu, Eth 7/8
	Europa – vom Schlachtfeld zur guten Nachbarschaft	Ru, Frz, Ge, Geo, Soz, Eth 9/10
Nachhaltiger Umgang mit natürlichen Ressourcen	Luft, Wasser und Boden als natürliche Lebensgrundlagen	Geo, Ch, Ph, Sp 7/8
	Nachhaltig mit Ressourcen umgehen	Geo, Astro, Bio, Ch, Ph, Sp 9/10
Eine Welt von Ungleichheiten	Typisch Mädchen – typisch Junge	HW, Ku, RU 5/6
	Herrliche Zeiten vorbei? Ist die Gleichberechtigung verwirklicht?	Soz, HW, Eth, RU 7/8
	Arme Welt – reiche Welt – Eine Welt	Geo, Ch, HW, Eth 9/10
Jugend für Toleranz und Demokratie	Mitbestimmen, Mitgestalten – Demokratie leben	Soz, Eth, RU 7/8
Leben mit Medien	Keine Chance dem Extremismus – ziviles Engagement zeigen	D, Ge, Soz, Bio, Eth, RU 9/10
	Mit Technik und Medien leben	D, Te, Mu 5/6
	Mit Informations- und Kommunikationstechnik umgehen lernen	D, Ma, Eth 7/8
	Kreatives Handeln mit Medien	D, Ru, Frz, Ge, Ku, Mu, Eth 7/8
	Medien als wirtschaftliche und politische Faktoren in der Gesellschaft	D, Ku, Mu, Soz 9/10
Gesundes Leben	Informations- und Kommunikationstechnik anwenden	D, Ma, Bio, Ch, Wi, Te, Mu 9/10
	Gesund leben in einer gesunden Umwelt	Ma, HW, Sp 5/6
	Sicher leben – zu Hause, in der Schule und im Straßenverkehr	Ph, Sp, Te 5/6
	Sicher und gesund durch den Straßenverkehr	Ma, Sp, Bio 7/8
Aktiv das Leben gestalten	Gesund und leistungsfähig ein Leben lang – Lebensgestaltung ohne Sucht und Drogen	Bio, Ch, HW, Sp 9/10
	Zwischen Vergangenheit und Zukunft leben	D, Ma, Ge, Geo, Mu, RU 5/6
	Kunst und Kultur in unserem Leben	Ge, Mu, Ku 5/6
	Freizeit – sinnvoll gestalten	D, Frz, Ku, Mu, Sp, Eth 7/8
	Betriebs- und Arbeitsplatzerkundung, Berufsorientierung, Berufsberatung, Berufsfindung	D, Ch, Wi, Te 7/8
	Demokratie im Nahraum – nachhaltige Raumentwicklung	Geo, Bio, Wi, Te, Eth 9/10
	Mit Kultur und Künsten leben	D, En, Ru, Frz, Ku, Mu, Sp 9/10

ABBILDUNG 2: ÜBERSICHT DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN SCHWERPUNKTE UND THEMEN DES GRUNDSATZ-BANDES (KSA 2012a, S.17)

Dabei wurde in zwei Betrachtungsweisen differenziert. Die erste Spalte zeigt, welche Anzahl an Perspektivierungen generell pro Thema auftreten. Somit würde sich bei dem oben genannten Beispiel sowohl für den „normativ-evaluativen“ Zugang als auch für den Zugang „Probleme konstitutiver Rationalitäten“ der Wert 1 ergeben. Dadurch wird ermittelt, wie oft die verschiedenen Perspektiven insgesamt in den fächerübergreifenden Themen bedacht wurden. In der zweiten Spalte zeigt sich, in welcher Häufigkeit durch die empfohlenen Fächer („Bezüge zu den Fachlehrplänen“) pro Thema die diversen Perspektivierungen auftreten. Auf unser Beispiel bezogen ergibt sich daraus für den „normativ-evaluativen“

Zugang durch Sozialkunde der Wert 1 und für den Zugang der „Probleme konstitutiver Rationalitäten“ durch Ethik und Religionsunterricht der Wert 2. Überträgt man diese Prinzipien auf die folgende Tabelle ergibt sich daraus folgende Statistik:

Modus der Weltanschauung	Perspektiven pro Thema / Fächerübergreifende Themen insgesamt	Häufigkeit der Perspektivierungen aufsummiert durch konkrete Fächerempfehlungen
kognitiv-instrumentell	15 von 27	21
ästhetisch-expressiv	22 von 27	51
normative-evaluativ	12 von 27	18
Probleme konstitutiver Rationalitäten	14 von 27	19

ABBILDUNG 3: PERSPEKTIVIERUNGEN DER THEMENKOMPLEXE AUFGESCHLÜSSELT NACH FÄCHERN NACH BAUMERT 2002 (EIGENE DARSTELLUNG)

Die Fächer Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft und Astronomie entfallen aus der Analyse, da sie nicht zu den Pflichtfächern zählen und sich somit schulspezifische Verschiebungen ergeben würden. In der ersten Spalte sieht man, dass der Akzent eindeutig auf der „ästhetisch-expressiven“ Weltanschauung liegt. In insgesamt 22 von 27 Themenkomplexen wird diese Perspektive durch verschiedene Fächer der Modi empfohlen. Die zweite Spalte bestätigt diese Akzentuierung deutlich. Hier sieht man, dass insgesamt 51mal die Empfehlung (siehe Abb. 1: „Bezüge zu den Fachlehrplänen“) eines Faches aus der Sparte „ästhetisch-expressiv“ ausgesprochen wurde. Die Verteilung der anderen Fächer ist in etwa gleich und weist keine nennenswerten Unterschiede auf. Jedoch ist der Fokus auf die „ästhetisch-expressiv“ ausgerichteten Fächer signifikant, da bei Jenen doppelt so häufig vorgeschlagen wird, die fächerübergreifenden Themen aus dieser Perspektive zu betrachten. Besonders auffällig war das fächerübergreifende Thema „Mit Kultur und Künsten leben“ aus dem Schwerpunkt „Aktiv das Leben gestalten“. Hier könnte sich diesem Themenkomplex über den fächerübergreifenden Bezug von sieben Fächern, nämlich Deutsch, Englisch, Russisch, Französisch, Kunst, Musik und Sport, genähert werden. Durch die Empfehlung der Fächer wird innerhalb dieses Themas ausschließlich die „ästhetisch-expressive“ Perspektive eingenommen. Hingegen würden bei der passenden innerschulischen Koordination der Fachgruppen bei der fächerübergreifenden Bearbeitung des Themas „Keine Chance dem Extremismus – ziviles Engagement zeigen“ des Schwerpunktes „Jugend für Toleranz und Demokratie“ alle vier Perspektiven der Weltbegegnung nach Baumert in den Blick genommen. Durch die Empfehlung des Kultusministeriums, für dieses Thema die Fächer Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Ethik und Religionsunterricht einzubeziehen, wird dies gewährleistet.

Hier zeigt sich der enorme Aufwand, der für diese komplexe Arbeit durch unser jetziges Schulsystem betrieben werden müsste. Die starre Fachstruktur macht die umfangreiche Bearbeitung dieses Themas sehr schwierig. Dabei ist der Perspektivenwechsel, der durch die unterschiedlichen Fächer eingenommen wird, von enormer Bedeutung für die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung, um z.B. die Förderung der Problemlösekompetenz zu erreichen. Diese Kompetenz ist laut Grundsatzband essenziell, wenn fachbezogenes Wissen auch in ungewohnten und fächerübergreifenden Situationen angewandt werden soll (vgl. KSA 2012a, S. 13).

Dieser Perspektivenwechsel wird also nur dann angebahnt, wenn innerhalb eines fächerübergreifenden Themas mehrere Fächer aus unterschiedlichen Perspektiven der Weltanschauung zur Bearbeitung herangezogen werden. Für das eingangs erwähnte Beispielthema „Mitbestimmen, mitgestalten – Demokratie leben“ haben wir somit Zugang zur Lebenswelt über zwei Perspektiven. Überträgt man dieses Schema auf alle fächerübergreifenden Themen erhält man folgende Statistik:

	Klassenstufen	kognitiv-instrumentell	ästhetisch-expressiv	normativ-evaluativ	Probleme konstitutiver Rationalitäten	Insgesamt vorhanden pro Komplex
Ein Weltmodus innerhalb eines fächerübergreifenden Themas	Klasse 5/6:	0	0	0	0	0
	Klasse 7/8:	0	0	0	0	0
	Klasse 9/10:	0	1	0	0	0
	Gesamt:	0	1	0	0	1
Zwei Weltmodi innerhalb eines fächerübergreifenden Themas	Klasse 5/6:	3	6	1	2	6
	Klasse 7/8:	2	3	2	3	5
	Klasse 9/10:	4	4	2	2	6
	Gesamt:	9	13	5	7	17
Drei Weltmodi innerhalb eines fächerübergreifenden Themas	Klasse 5/6:	1	2	1	1	2
	Klasse 7/8:	2	4	3	3	4
	Klasse 9/10:	1	0	1	1	1
	Gesamt:	4	6	5	5	7
Vier Weltmodi innerhalb eines fächerübergreifenden Themas	Klasse 5/6:	1	1	1	1	1
	Klasse 7/8:	0	0	0	0	0
	Klasse 9/10:	1	1	1	1	1
	Gesamt:	2	2	2	2	2
	Gesamt:	15	22	12	14	27

ABBILDUNG 4: PERSPEKTIVIERUNGEN DER THEMENKOMPLEXE GEMÄß DEN MODI DER WELTBEGEGNUNG NACH BAUMERT 2002 AUFGESCHLÜSSELT NACH DOPPELJAHRGANGSSTUFEN (EIGENE DARSTELLUNG)

Die Tabelle schlüsselt die bereits oben aufgeführte Tabelle detaillierter auf. Zum einen sieht man nochmals, wie viele Perspektiven pro Themenkomplex angesprochen werden und wie sich diese Verteilung auf die Doppeljahrgänge herunterbricht. Nun wäre aus lernpsychologischer Sicht zu erwarten, dass in den unteren Doppeljahrgängen 5/6 eher weniger komplexe Thematiken, in Bezug auf die Anzahl der Perspektiven, behandelt werden und das sukzessive im Verlauf der Bildungsweg Themenkomplexe hinzugezogen werden, die mehr Perspektiven anbahnen und somit komplexeres, vernetztes Denken im Sinne der Kompetenzorientierung geschult wird. In der Tabelle zeichnet sich ein anderes Bild ab. Auffällig ist vor allem, dass zumeist Thematiken so inszeniert werden, dass sie aus zwei Weltmodi betrachtet werden. Dies ist bei 17 von 27 Themenkomplexen der Fall. Die Verteilung auf die Doppeljahrgänge ist relativ ähnlich. Je nach Komplexität der Perspektiven nehmen die Gesamtzahlen der Themen ab. So haben wir bei drei verschiedenen Perspektiven insgesamt sieben Themenkomplexe und bei vier Weltmodi lediglich zwei vorgeschlagene Themen. Schaut man sich die Verteilung innerhalb der Gesamtbereiche an, ist diese anders als erwartet. Bei Themenkomplexen die drei verschiedene Perspektiven anbahnen, liegt die stärkste Konzentration bei dem Doppeljahrgang 7/8. Nun wäre zu erwarten gewesen, dass diese komplexere Perspektivierung in höheren Klassen fortgeführt werden würde. Jedoch lässt sich in den Bereichen der drei bzw. vier Weltmodi in den Jahrgangsstufen 9/10 jeweils lediglich ein Themenkomplex zuordnen. Hinzu kommt im Doppeljahrgang 9/10 der Befund, dass sich ein Komplex ausweisen lässt, der keinen Perspektivenwechsel auf Grundlage der Fächer zwischen den Weltmodi nach Baumert zulässt. Hierbei handelt es sich um den Schwerpunkt „Aktiv das Leben gestalten“.

Es zeichnet sich eine eher willkürliche Strukturierung der Themenkomplexe ab. Dressler konstatiert, dass die Modi kein hierarchisches Verhältnis zueinander besitzen und kein Modus gegenüber einem anderen vorzuziehen sei (vgl. Dressler 2006, S. 5). Durch Befunde aus der Lernpsychologie (vgl. Kohlberg 1974, Klieme 2014, Nunner-Winkler 2006) und der Kompetenzforschung (vgl. Reitschert 2009, Selman 1984, Petrik 2013) ist jedoch eine Strukturierung dringend zu empfehlen, die dem kognitiven Entwicklungsstand der SuS Rechnung trägt und die verschiedenen Perspektiven der Weltbegegnungen mit einbezieht. Die Möglichkeiten der Perspektivierungen werden weiterhin durch zwei Aspekte der bildungspolitischen Erlasse innerhalb des Grundsatzbandes geschmälert. Erstens soll pro Doppeljahrgang nur ein Themenkomplex verpflichtend behandelt werden, wobei es nicht maßgebend ist, dass alle Fächer in den Themenkomplex integriert werden müssen. Zweitens bleibt dadurch folglich die Auswahl und Koordination des fächerübergreifenden Unterrichts der Schule und den Fachlehrern überlassen (vgl. KSA 2012a, S. 16). Die Vermutung liegt hier nahe, dass wohl eher Themen derselben Fachgruppen wie beispielsweise Biologie und Chemie gewählt werden, die weniger Aufwand zur Folge haben. Damit werden die aufgezeigten Mängel aus der theoretischen Betrachtung zusätzlich durch praktische Erwägungen in hohem Maße verstärkt. Es muss daher geprüft werden, inwieweit die Fächer in ihrer kompetenzorientierten Ausrichtung fächerübergreifenden Unterricht zulassen. Auf Grund der Output-Orientierung sind die jeweiligen Kompetenzen als Lernziele (vgl. Wiater 2009, S. 128) anzusehen und ihre Förderung muss auch das Ziel fächerübergreifenden Unterrichts sein. Zumal die Kompetenzentwicklung für jeden Lernenden individuell ist und durch den Einbezug der verschiedenen Modi der Weltbegegnung das Potenzial besteht, dass sich jeder Schüler mit seinem individuellen Lernvoraussetzungen einem Thema nähern kann. Eine differenziertere Anzahl an Perspektiven kann so eine höhere Anzahl an Schülern ansprechen und für die Auseinandersetzung mit der Thematik motivieren. Deshalb werden die Lernplanvorgaben folgender Fächer exemplarisch untersucht:

1. Biologie als Vertreter der kognitiv-instrumentellen Weltbegegnung
2. Sozialkunde als Vertreter der normativ-evaluativen Weltbegegnung
3. Ethik als Vertreter der Weltbegegnung der Probleme konstitutiver Rationalitäten

Diese drei Perspektiven sind in Vertretung ihrer Fächer im Verhältnis zur ästhetisch-expressiven Weltbegegnung sehr viel seltener zu finden und verdienen daher eine detaillierte Betrachtung, um die verschenkten Potentiale und Möglichkeiten aufzuzeigen, die eine verstärkte kompetenzorientierte Ausrichtung auch auf diese Fächergruppen mit sich führen würde. Im nächsten Schritt werden die oben genannten Fächer sukzessive analysiert und in einem letzten Schritt miteinander auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verglichen.

5.2 Die Lehrplananalyse für das Fach Biologie

Das Fach Biologie ist nach Baumert als Naturwissenschaft in die „kognitiv-instrumentelle“ Perspektive der vier Modi der Weltbegegnung eingeordnet wurden (vgl. ders. 2002). Hier erschließt man sich die Welt über beschreibende Beobachtungen und leitet aus diesen wiederum Erkenntnisse ab.

„Der Beitrag des Faches Biologie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit dem Lebendigen. (...) Das Verständnis biologischer Systeme erfordert zwischen den verschiedenen Systemen gedanklich zu wechseln und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Damit gelingt es im Biologieunterricht in besonderem Maße multiperspektivisches und systematisches Denken gleichermaßen zu entwickeln.“ (KMK 2004, S. 6)

Darüber hinaus leistet der Biologieunterricht einen wichtigen Beitrag zum individuellen Selbstverständnis und zum gesundheitsbewussten und umweltverträglichen Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung (vgl. Berck/Graf 2010, S. 73). So werden einige Aufgaben des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule wegen der großen inhaltlichen Nähe dem Biologieunterricht zugeschrieben. Zu diesem Aufgabengebiet zählen die Gesundheits-, Umwelt- und Sexualerziehung sowie das Bewerten (vgl. Spörhase 2012, S. 190). Aber erst durch das Bewerten bestimmter Themen im Biologieunterricht kann das Handeln in gesellschaftlicher Verantwortung reflektiert werden. Die Naturwissenschaften als Ganzes prägen unsere Gesellschaft in allen Bereichen und bilden heute einen bedeutenden Teil unserer kulturellen Identität. Die neuen naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungen bergen jedoch auch Risiken und Gefahren in sich, die es zu erkennen, zu bewerten und zu beherrschen gilt, wozu das Wissen aus den Naturwissenschaftlichen Fächern nötig ist (vgl. KMK 2004, S. 6). Dieser Bildungsauftrag wird in der fachdidaktischen Literatur und in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für Biologie ausgeschrieben. Auch in einer Expertise zum Wert der MINT-(Mathematik-Informatik-Naturwissenschaft-Technik)-Bildung wird dieser wichtige Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe „eines jeden Einzelnen an gesellschaftlicher Kommunikation und Meinungsbildung über technische Entwicklung und naturwissenschaftlicher Forschung“ (KMK 2009, S. 1) artikuliert.

Aus diesem Grund ist die gesellschaftliche Teilhabe auch ein Leitziel des Fachlehrplans Biologie von Sachsen-Anhalt. „Das Wechselspiel von wissenschaftlicher Erkenntnis und technischer Anwendung führt auf vielen Gebieten der Biotechnologie zu Fortschritten.“ (KSA 2012b⁵, S. 2) Diese bergen aber auch Risiken, die erkannt und bewertet werden müssen. Der Biologieunterricht leistet hier seinen Beitrag zur Befähigung der Schülerinnen und Schüler sich fachlich eine fundierte

⁵ Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Biologie, Magdeburg 2012

Meinung zu bilden, sich in gesellschaftliche Diskussionen zu biologischen Fragestellungen einzubringen und eigene Entscheidungen selbstbestimmt zu treffen. Er verdeutlicht die Verflechtung von Biologie mit Ökonomie und Politik und ermöglicht den Lernenden, diese Beziehung kritisch zu werten.“ (KSA 2012b, S. 2). Schon hier wird deutlich, dass dem Fach Biologie neben seiner traditionellen Bedeutung noch weitere Aufgaben zuteilwerden. So werden im Lehrplanentwurf von Sachsen-Anhalt die Verflechtungen mit Ökonomie und Politik angesprochen und deuten an, dass biologische Themen im Kontext betrachtet werden müssen. Welche Ziele der Lehrplan Biologie ausgibt, soll im folgenden Abschnitt betrachtet werden und bietet so Anhaltspunkte für den Vergleich der Ziele mit anderen Fächern. So soll in der kommenden Analyse der Fächer Biologie, Sozialkunde und Ethik geklärt werden, welche fachbezogenen und fächerübergreifenden Ziele und Potentiale für eine fächerübergreifende Themenbetrachtung auf Grundlage der kompetenzorientierten Lernziele zu erkennen sind und wo sich die Fächer in ihrer Struktur voneinander abgrenzen.

5.2.1 Die fachspezifischen Kompetenzbereiche des Faches Biologie

Die Erstellung des Fachlehrplans Biologie für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts vollzog sich auf der Basis der national formulierten Bildungsstandards des mittleren Schulabschlusses für das Fach Biologie. Hier wurden vier Kompetenzen formuliert, die auch für die Fächer Physik, Chemie und Astronomie ausschlaggebend sind. Auf Basis der in den USA entwickelte scientific literacy, im Sinne einer gemeinsam angestrebten naturwissenschaftlichen Grundbildung, wurde dieses fächerübergreifende Fundament an Kompetenzbereichen aufgestellt (vgl. Reitschert 2009, S. 9). Durch die gleiche Strukturierung der Kompetenzbereiche soll ein vernetztes naturwissenschaftliches Verständnis und die Entwicklung allumfassender naturwissenschaftlicher Handlungskompetenz erreicht werden (vgl. KSA 2012b, S. 4). Es wird also in konzeptbezogene Kompetenzen (Fachwissen) und prozessbezogene, handlungsorientierte Kompetenzen (Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung) unterschieden. Die vier Bereiche durchdringen sich gegenseitig, weswegen inhaltliche und handlungsorientierte Kompetenzen nur gemeinsam entwickelt werden können (vgl. KMK 2004, S. 7). Dies soll verdeutlichen, dass neben dem Wissen von und über Biologie die Handlungsfähigkeit der Lernenden im Mittelpunkt steht (vgl. Berck/Graf 2010, S. 74). „Die angestrebte naturwissenschaftliche Handlungskompetenz der SuS muss somit durch eine komplexe Entwicklung aller Kompetenzbereiche erfolgen.“ (vgl. ebd.) Da die Bildungsstandards die nationalen Vorgaben institutionalisieren, wird in jedem Kompetenzbereich zuerst auf diese eingegangen und darauf aufbauend deren Umsetzung des Bundeslandes Sachsen-Anhalt betrachtet. Bei näherer Betrachtung des Fachlehrplans stellt man

jedoch fest, dass die Beschreibung der Kompetenzbereiche überraschend unkonkret ausfallen und daher der Fokus auf die Bildungsstandards gelegt werden muss, um Klarheit darüber zu erlangen, welche spezifischen Ziele den allgemein gehaltenen Formulierungen der Landesvorgaben zugrunde liegen.

5.2.2 Der inhaltsbezogene Kompetenzbereich Fachwissen

Der Kompetenzbereich Fachwissen setzt sich aus den drei sich vernetzenden Basiskonzepten „System“, „Struktur und Funktion“, sowie „Entwicklung“ zusammen (vgl. KSA 2012b, S. 5). Somit sind die Konzepte in Dimensionen aufgeteilt, wie man sie in der Wissenschaft Biologie auch wiederfindet. Unterteilt wird in Strukturebenen (System), allgemeine Biologie (Struktur und Funktion) und die zeitliche Dimension (Entwicklung) (vgl. KMK 2004, S. 7, ergänzt durch Berck/Graf 2010 S. 73). Unter der zeitlichen Dimension wurden die folgenden zwei Elemente subsumiert. Zum einen die Ontogenese als Entfaltung vorhandener Potentiale in einem Individuum, und zum anderen die Phylogenese als Veränderung von Potentialen im Verlauf von Generationen (vgl. Berck/Graf 2010, S. 73). Die Fachwissenschaft Biologie kann dabei freilich nicht in ihrer Gänze innerhalb des Unterrichts abgebildet werden, weshalb die Reduktion der Inhalte auf den Kern von biologischem Wissen und das exemplarische Vorgehen durch Beschränkung auf das Wesentliche vorgegeben wurden (vgl. KMK 2004, S. 8). So bewältigen die SuS einerseits die Komplexität biologischer Sachverhalte, die von der Biologie dynamisch weiterentwickelt werden und vernetzen andererseits das exemplarisch und kumulativ erworbene Wissen (vgl. ebd. S. 9). Das Ziel ist folglich das zusammenhängende und ganzheitliche Verständnis für biologische Fragen und Sachverhalte. Dies zeigen Lernende, wenn sie „bei der Bearbeitung biologischer Fragestellungen flexibel die Systemebenen wechseln (vertikaler Perspektivenwechsel) und unterschiedliche naturwissenschaftliche Perspektiven innerhalb der Biologie und zwischen den Naturwissenschaften einnehmen“ (vgl. ebd.) können. Durch das Erlangen von biologischem Grundverständnis wird die Beurteilung biologischer Anwendungen unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und ethischer Aspekte möglich. Dies erlaubt dann wiederum die Teilhabe an der gesellschaftlichen Diskussion (vgl. ebd. S. 10).

Durch die Implementierung des Kompetenzbereiches Fachwissen wird versucht dem dialektischen Verhältnis von Wissen und Können Rechnung zu tragen und dessen enger Zusammenhang verdeutlicht. Gleiche Formulierungen findet man in dem Lehrplan Biologie für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts. Dort wird die Wichtigkeit „solider Fachkenntnisse“ betont (vgl. ebd. S. 7). Auf Basis dieser Kenntnisse entwickeln die SuS ein Wissensnetz, welches sie befähigt, das Verhalten

der Menschen gegenüber sich selbst, anderen Personen, Organismen und der Umwelt zu bewerten, sowie Fremd- und Eigenurteile zu begründen und somit Denkweisen zu üben. Bei der Betrachtung gesellschaftsrelevanter Themen aus unterschiedlichen (horizontalen und vertikalen) Perspektiven erkennen die SuS schließlich, dass Problemlösungen von unterschiedlichen Wertsystemen abhängig sind (vgl. ebd.).

Im Vergleich setzen die nationalen und länderspezifischen Vorgaben unterschiedliche Akzente. Beide sehen Biologie in einem höherem Zusammenhang und nicht ausschließlich fachbezogen. Dennoch fokussieren die Bildungsstandards in ihren Formulierungen genauere Wechselwirkungen, indem sie explizit die wirtschaftlichen, sozialen und ethischen Aspekte (KMK 2004, S. 10) hervorheben. Gleiches geschieht zwar durch die Formulierungen der Lehrpläne, aber hier bleiben beispielsweise die Bezüge zur Ethik durch die Formulierung der unterschiedlichen Wertesysteme (vgl. KSA 2012b, S. 8) implizit. Der Kompetenzbereich Fachwissen stellt also die Basis für die prozessorientierte Handlungsdimension. Diese soll nun analysiert werden.

5.2.3 Die Handlungsdimensionen der biologiespezifischen Kompetenzbereiche

5.2.3.1 Handlungsdimension: Die Erkenntnisgewinnung

Die Handlungsdimension bezieht sich auf grundlegende Elemente der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, also auf experimentelles und theoretisches Arbeiten, auf Kommunikation und auf die Anwendung und Bewertung biologischer Sachverhalte in fachlichen und gesellschaftlichen Kontexten (vgl. KMK 2004, S. 7). Die Erkenntnisgewinnung greift auf „grundlegende wissenschaftsmethodische Verfahren, wie kriterienbezogenes Beobachten und Vergleichen, hypothesengeleitetes Experimentieren oder die Modellbildung (vgl. KMK 2004 S. 10, Reitschert 2009, S. 10) zurück. Die Modellbildung kommt im naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess der SuS besonders dann zur Anwendung, wenn sie komplexe Phänomene bearbeiten oder veranschaulichen sollen (vgl. ebd.). Eine kritische Reflektion des entwickelten Modells ist dabei bedeutsamer Teil der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (vgl. ebd. S. 11). In den Fachlehrplänen sind daher das kriteriengeleitete Vergleichen sowie das hypothesengeleitete Experimentieren als grundlegende Erkenntnismethoden formuliert. Sie sollen den SuS reale und modellhafte Vorstellungen biologischer Systeme oder Prozesse anwendungsbezogen vermitteln. Die Vermittlung ist dabei anwendungsbezogen und die Lernenden erwerben diese Kompetenzen somit durch fachspezifische Arbeitstechniken, wie dem Mikroskopieren, dem Herstellen von Präparaten, dem Anfertigen von Skizzen und mikroskopischen Zeichnungen, dem Bestimmen von Pflanzen und Tieren, sowie dem Planen, Durchführen und

Auswerten von Experimenten und der Veranschaulichung biologischer Phänomene durch einfache Modelle. Somit werden die Elemente der Erkenntnisgewinnung in den Fachlehrplänen durch methodische Formulierungen konkretisiert. Im Bereich der Erkenntnisgewinnung werden demnach fachspezifische Methoden der Biologie gefördert.

5.2.3.2 Handlungsdimension: Die Kommunikation

Die Kommunikationskompetenz ist die „fachlich basierte Lese- und Mitteilungskompetenz“ der Lernenden. Sie stattet die SuS mit der Fachsprache zur angemessenen Diskursfähigkeit über Themen der Biologie aus (vgl. Reitschert 2009, S. 11). Kommunikation im Allgemeinen ist die Grundlage menschlichen Zusammenlebens, sowohl in der privaten als auch öffentlichen und damit auch beruflichen Sphäre. Die Wortsprache bildet folglich die Grundlage zur Erschließung der Welt im Austausch mit anderen. Mit der Ausbildung der Fachsprache leistet das Fach Biologie seinen unterrichtlichen Beitrag zum Ausbau der Sprachkompetenz (vgl. KMK 2004, S. 11). Die Informationen sach- und fachbezogen zu erschließen und auszutauschen ist ein wichtiger Bestandteil der Kommunikationskompetenz. Die Verarbeitung biologischer Informationen erfolgt dann auf der Grundlage des Vorwissens der Lernenden (vgl. ebd.). Somit werden die Informationen in die Basiskonzepte des Fachwissens integriert. Anders herum strukturiert bereits vorhandenes Wissen die Informationen in Konzepte und Kategorien. Darüber hinaus nutzen die Lernenden die praktischen Methoden und Verfahren der Erkenntnisgewinnung als Informationsquellen. Dazu kommen Medien wie Buch, Zeitschrift, Film, Internet, Datenverarbeitungsprogramme, Animationen, Simulationen, Spiele sowie die Befragung von Experten (vgl. ebd.). „Wenn SuS diese Quellen zielgerichtet nutzen und sich in produktiver Weise mit ihnen auseinandersetzen, verfügen sie über eine ausgeprägte Kommunikationskompetenz.“ (ebd.). Da sich die Lernenden die fachbezogenen Informationen erschließen und sie die Fachsprache in ihre Lebenswelt zurückführen, erreichen sie schließlich die Diskursfähigkeit über Themen der Biologie, einschließlich solcher, die von besonderer Gesellschafts- und Alltagsrelevanz sind. Der Fachlehrplan stellt diese Ziele nur verknappt dar (vgl. KSA 2012b, S. 7). Er spezifiziert allerdings die Gesellschafts- und Alltagsrelevanz folgendermaßen:

„Die Lernenden erwerben Kompetenzen im Umgang mit Informationen und Informationsträgern, um selbstständig fachliche Inhalte zu erarbeiten, eigene Positionen darzustellen, diese zu reflektieren sowie Argumente zu finden oder gegebenenfalls ihre Auffassung aufgrund der vorgetragenen Einwände zu revidieren. Die Ergebnisse werden in geeigneter Form präsentiert. Die Fähigkeit, adressatengerecht und sachbezogen unter Einbeziehung geeigneter Medien zu kommunizieren, ermöglicht Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit.“ (vgl. ebd.)

In dem Fachlehrplan wird die besondere Relevanz der Kommunikation als wichtiges Bindeglied der beiden anderen Handlungsdimensionen verdeutlicht. Fachliche Inhalte als Informationen (Fachwissen) werden durch Methoden der Erkenntnisgewinnung erschlossen. Diese Informationen dienen dazu sich zu positionieren und seine Argumente zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren (Bewertung). Die Kommunikation ist in diesem Kontext wichtig, um sich Informationen zu erschließen, um sie weiterzugeben und im Diskurs auszutauschen.

5.2.3.3 Handlungsdimension: Die Bewertungskompetenz

Die Bewertungskompetenz bildet den dritten wichtigen Baustein der Handlungsdimension. Hier werden die biologischen Sachverhalte in fachlichen und gesellschaftlichen Kontexten angewandt (vgl. KMK 2004, S. 7). In den Bildungsstandards wird die Bewertungskompetenz als Entwicklung zur „Wertschätzung für eine intakte und eine gesunde Lebensführung“, als „Verständnis für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“, einer Erschließung „neuer Sachverhalte in Anwendungsgebieten der modernen Biologie“ und der Fähigkeit zur „Beteiligung am gesellschaftlichen Diskurs“ konkretisiert (vgl. KMK 2004, S. 12). Ein wichtiges Bindeglied stellt der Kompetenzbereich K7 der Kommunikationskompetenz dar. Hier sollen die SuS das Referieren „zu gesellschafts- oder alltagsrelevanten biologischen Themen“ erlernen (KMK 2004, S. 15). Hier zeigt sich exemplarisch, wie die Kompetenzen über die verschiedenen Standards miteinander vernetzt sind. Sie zu trennen, stellt wie bereits beschrieben, einen künstlichen Prozess dar und spiegelt nicht den eigentlichen Lernprozess wider (vgl. Petrik 2013, S. 327). Allerdings werden dadurch die Kompetenzen greifbar, lassen sich überprüfen und in ihren Zielen feingliederiger handhaben.

Inhalt der Bewertungskompetenz ist die ethische Urteilsbildung. Diese vollzieht sich „im weitesten Sinne im Biologieunterricht an Themen, die das verantwortungsbewusste Verhalten des Menschen gegenüber sich selbst und anderen Personen sowie gegenüber der Umwelt“ (KMK 2004, S. 12) problematisieren. Die Kriterien für diese Bewertung liefern Grundsätze der nachhaltigen Entwicklung und ethischer Denktraditionen. Zwei grundlegende Traditionslinien sind hier immanent. Die erste Linie stellt die Würde des Menschen in den Mittelpunkt und sieht sie als unantastbar an, die zweite Linie orientiert sich letztlich an dem Wohlergehen des Menschen bzw. am Schutz einer systematisch intakten Natur (vgl. ebd.). Das Wissen über intakte Systeme wird dabei über die Konzepte des Kompetenzbereichs Fachwissen definiert und systematisiert. Für die Klärung dieser biologischen Sachverhalte nehmen die Lernenden in unterschiedlicher Weise Perspektiven ein. Hier können Sichtweisen der Familie, des Freundeskreis, einzelner Gruppen in

der Gesellschaft, einer anderen Kultur oder des Gesetzgebers eingenommen werden. Zu der Fähigkeit des Perspektivenwechsels gehört es auch, sich in die Rolle anderer Menschen einzufühlen (vgl. ebd.). Bei der systematischen Bewertung dieser Perspektiven, Sachverhalte und schlussendlich der Handlungsmöglichkeiten setzen die Lernenden diese Informationen mit ethischen Werten in Beziehung (vgl. ebd.). Die SuS sollen sich so ein eigenes oder auch fremdes, andersartiges Urteil begründen können:

„Auf dieser Basis vertreten sie unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlich vertretbarer Werte ihren eigenen Standpunkt. Durch die ethische Bewertung wird die naturwissenschaftliche Perspektive im engeren Sinne ergänzt. Dies impliziert wiederum multiperspektivisches Denken. Beides ist Bestandteil eines modernen Biologieunterrichts.“ (vgl. ebd.)

Diese vielfältigen Anforderungen werden durch die Kompetenzbereiche Bewertung durch die Bildungsstandards konkretisiert:

B 1: unterscheiden zwischen beschreibenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen

B 2: beurteilen verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung

B 3: beschreiben und beurteilen Erkenntnisse und Methoden in ausgewählten aktuellen Bezügen wie zu Medizin, Biotechnik und Gentechnik, und zwar unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte

B 4: beschreiben und beurteilen die Haltung von Heim- und Nutztieren

B 5: beschreiben und beurteilen die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in einem Ökosystem

B 6: bewerten die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme unter dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung

B 7: erörtern Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit (vgl. ebd. S. 15)

Im Fachlehrplan wird, wie bereits oben zu dem Kompetenzbereich Fachwissen beschrieben, im Passus zum Kompetenzbereich Bewertung auf das dialektische Verhältnis zwischen Fachkenntnissen und dem Können hingewiesen. Durch die gezielte Auswahl von Quellen (Stichwort: Informationen, Wissen) wird es den Lernenden ermöglicht, ihre biologischen Kenntnisse auf neue Fragestellungen zu übertragen, Probleme in realen Situationen zu erfassen, Interessenkonflikte auszumachen, mögliche Lösungen zu erwägen und deren Konsequenzen zu

diskutieren (vgl. KSA 2012b, S. 8). Weiterhin wird ausgeführt, dass „bei der Betrachtung gesellschaftlich relevanter Themen aus unterschiedlichen Perspektiven die SuS erkennen, dass Problemlösungen von Wertesystemen abhängig sind“ (ebd.). Die bioethische Komponente wird im Fachlehrplan nur implizit durch die Artikulation von Wertesystemen erwähnt. Auch in diesem Bereich sind die Zielvorgaben für die Bewertungskompetenz im Vergleich zu den Bildungsstandards (Siehe Kompetenzbereiche B1-B7) ebenfalls stark verkürzt. Laut Lehrplan (vgl. ebd.) können die SuS Ende des Schuljahrgangs 10:

- *biologische Sachverhalte in einem neuen Bewertungskontext erklären,*
- *Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung beurteilen*
- *Fremdperspektiven entwickeln und andersartige Entscheidungen tolerieren*
- *eigenständig zu biologischen Problemen der Gesellschaft und des eigenen Lebens Stellung nehmen*
- *Nachhaltigkeit verschiedener Handlungsoptionen erörtern und bewerten*

Der Bezug zu ethischen Bewertungskontexten fehlt hier völlig. Es wird lediglich auf „neue Bewertungskontexte“ verwiesen. Der Kompetenzbereich B2 wurde hingegen übernommen. Die Fremdperspektiven, die in den Bildungsstandards als notwendige Grundlage aller Kompetenzbereiche der Bewertungskompetenz (vgl. KMK 2004, S. 12) beschrieben werden, finden in den Fachlehrplänen ihre Formulierungen in den Zielvorgaben. Hier wurde ein Ziel festgesetzt, die im Grundsatzband unter den Bereich der fächerübergreifenden, allgemeinen Sozialkompetenz (vgl. KSA 2012a, S. 12; Stichwort: solidarisches und tolerantes Handeln) zu finden ist. Somit werden sie als fachbezogenes Ziel ausgegeben, die laut Bildungsstandards und Grundsatzband für Sekundarschulen des Landes Sachsen-Anhalts Bestandteil eines jeden Beurteilungsprozesses sind. Die Kompetenzbereiche B3-B7 der Bildungsstandards wurden in den letzten beiden Zielvorgaben des Fachlehrplans subsumiert. Aufgeschlüsselt werden sie schließlich in den jeweiligen Kompetenzschwerpunkten der einzelnen Doppeljahrgangsstufen. Hier finden sich dann auch die Kompetenzbereiche B1-B7 in den einzelnen Schwerpunktbereichen:

Kompetenzbereich Bildungsstandards	Kompetenzschwerpunkt Fachlehrplan Biologie für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts
B 1 unterscheiden zwischen beschreibenden (naturwissenschaftlichen) und normativen (ethischen) Aussagen	- dieser Punkt wird nicht explizit erwähnt
B 2 beurteilen verschiedene Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung	DJS 7/8: - „eigenes Gesundheitsverhalten bewerten“ - „sexuelles Verhalten des Menschen unter biologischen und ethischen Gesichtspunkten bewerten (z.B. Schwangerschaftsverhütung, Aids)“ - „Zusammenhang zwischen ungesunder Lebensweise (z.B. Falsche Ernährung, Alkohol- und Nikotin-missbrauch, Impfmüdigkeit) und möglichen Erkrankungen sowie Verminderung der Lebensqualität erkennen und Schlussfolgerungen für das eigene Handeln ableiten“ DJS 9/10: - „Zusammenhang zwischen Drogenkonsum/Sucht und Folgeerscheinungen werten“ - „Maßnahmen und Verhaltensweisen zur Erhaltung der eigenen Gesundheit und zur sozialen Verantwortung beurteilen“
B 3 beschreiben und beurteilen Erkenntnisse und Methoden in ausgewählten aktuellen Bezügen wie zu Medizin, Biotechnik und Gentechnik, und zwar unter Berücksichtigung gesellschaftlich verhandelbarer Werte	DJS 7/8: - „Möglichkeiten und Grenzen technischer Geräte (z.B. Mikroskop) zur Erkenntnisgewinnung einschätzen“
B 4 beschreiben und beurteilen die Haltung von Heim- und Nutztieren	DJS 5/6: - „Kriterien für eine artgerechte Haltung von Tieren werten“
B 5 beschreiben und beurteilen die Auswirkungen menschlicher Eingriffe in einem Ökosystem	DJS 5/6: - „Auswirkungen menschlichen Handelns auf Lebensräume kritisch beurteilen“ DJS 9/19: - „Einfluss des Menschen auf Ökosysteme erfassen und bewerten“
B 6 bewerten die Beeinflussung globaler Kreisläufe und Stoffströme unter dem Aspekt der nachhaltigen Entwicklung	DJS 9/10: - „zu Fragen der AGENDA 21, des lokalen, regionalen und globalen Umweltschutzes Stellung nehmen (z. B. regenerative Energien)“
B 7 erörtern Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit	DJS 9/10: - „Maßnahmen für eine nachhaltige Entwicklung kritisch hinterfragen“

	- „Handlungsoptionen einer umwelt- und naturverträglichen Teilhabe im Sinne der Nachhaltigkeit erörtern“
Nicht eindeutig zuzuordnen	DJS 7/8: „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von tierischen und pflanzlichen Zellen als Ausdruck der Angepasstheit bewerten Möglichkeiten und Grenzen technischer Geräte (z.B. Mikroskop) zur Erkenntnisgewinnung einschätzen DJS 9/10: - „Anpassungswert von Verhaltensäußerungen verschiedener Organismen beurteilen“ - „Einfluss der Umwelt auf eigenes Verhalten beurteilen“

ABBILDUNG 5: VERGLEICH DER BILDUNGSSTANDARDS (KMK 2004) MIT DEN KOMPETENZSCHWERPUNKTEN DES FACHLEHRPLANS FÜR BIOLOGIE (KSA 2012b) IN BEZUG AUF DIE BEWERTUNGSKOMPETENZ

Sieht man den Vergleich bei der Umsetzung der Bildungsstandards auf den Fachlehrplan für Biologie, zeigen sich Schwierigkeiten bei der eindeutigen Zuordnung. Der Kompetenzbereich B1 wird nicht explizit ausgewiesen. Hier müsste man explizit eine Formulierung festsetzen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich jeder Lehrende über die wichtige Kategorisierung in normative und ethische Aussagen von vornherein im Klaren ist. Durch diesen Kompetenzbereich werden biologische und ethische Inhalte trennscharf und fachbezogen strukturiert. Auch der Kompetenzbereich B3 ist als unzureichend zu deklarieren. Hier werden maximal Methoden zur Erkenntnisgewinnung reflektiert. Zusätzlich ist aber in den Bildungsstandards festgehalten, dass aktuelle Erkenntnisse aus Bereichen wie Gentechnik oder Medizin beurteilt werden sollen. Die letztlich nicht eindeutig zuzuordnenden Schwerpunktbereiche der einzelnen Doppeljahrgangsstufen sollten nach Meinung des Verfassers in ihren Formulierungen überarbeitet werden, um die Intentionen der nationalen Bildungsstandards genauer erkennen zu lassen.

Frau Dr. Reitschert hat zusammen mit Frau Prof. Dr. Hößle die Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht genauer untersucht. Um das systematische Vermitteln dieser Kompetenz bezüglich ethischer Konflikte (mit denen die SuS während der Bewertung und Beurteilung von biologischen Sachverhalten konfrontiert werden) zu ermöglichen und greifbar zu machen, haben sie die Bewertungskompetenz in Teilkompetenzen zergliedert (vgl. Reitschert 2009, S. 2):

1. Wahrnehmen und Bewusstmachen moralisch-ethischer Relevanz
2. Wahrnehmen und Bewusstmachen der Quellen der eigenen Einstellung
3. Perspektivenwechsel

4. Folgenreflexion
5. Beurteilen
6. Ethisches Basiswissen
7. Argumentieren
8. Urteilen

Zudem stellen sie die besondere Bedeutung der Bewertungskompetenz ähnlich wie in den Bildungsstandards und dem Fachlehrplan heraus und verweisen auf „das besonders gesellschaftsrelevante Feld (welche durch die Bewertungskompetenz berührt wird), da hier die Bereiche der Philosophie, Politik, Ethik und Religionen berührt werden.“ (Reitschert 2009, S. 1) Die Relevanz der Bewertungskompetenz wird auch in dem Fachlehrplan für Biologie erkannt. Es kann nur unter Nachvollzug der Wertorientierungen und -urteile und der Empathiefähigkeit in Bezug auf Situationen anderer, ein Toleranzrahmen aufgebaut werden, der über die starren Grenzen der eigenen Überzeugungen hinausreicht. Dadurch wird auch die geforderte Toleranz, wie sie im Grundsatzband innerhalb der Sozialkompetenz festgeschrieben ist, erreicht. Dies entspricht einer Bildung, die gegenseitige Achtung, Verständnis und Sensibilität fördert (vgl. ebd. S. 64).

5.2.4 Fazit – Bricht der moderne Biologieunterricht Grenzen auf?

Durch die nähere Betrachtung des Fachlehrplans Biologie für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts und den dafür zu Grunde liegenden nationalen Bildungsstandards wird eines ersichtlich. Der moderne Biologieunterricht, wie er in den Bildungsstandards deklariert wird, lässt sich auf durch eine inhalts- und konzeptbezogene und drei prozessorientierte und handlungsbezogene Dimensionen unterteilen. Dabei bedingen sich alle Dimensionen gegenseitig und müssen als gleichberechtigt angesehen werden. Es wird deutlich, dass viele der Kompetenzen fachbezogen ausgelegt sind und allgemeine Kompetenzen wie Kommunikation in den Formulierungen fachspezifisch artikuliert werden. Bei der Betrachtung der Bewertungskompetenz fällt auf, dass eine weitere Komponente eine wichtige Rolle zu spielen scheint. Die Rede ist von ethischen Wertesystemen, die die Basis für die Bewertungskompetenz sind. Damit wird die Frage aufgeworfen, ob der moderne Biologieunterricht überhaupt noch allein fachbezogen unterrichtet werden kann, da für die *ethische* Bewertung *ethische* Grundkenntnisse (S. KMK 2004, S. 12) benötigt werden. Durch die Festlegung dieses Kompetenzbereichs in den nationalen Standards für Biologie werden die traditionellen Fachgrenzen des Biologieunterrichts überschritten und wir bewegen uns im Bereich des Fachbereiches Ethik mit seinen spezifischen Zugängen zu den Wertesystemen (vgl. KSA 2012b, S. 8), wie sie in dem Fachlehrplan als Formulierung zu finden

sind. Reitschert geht noch einen Schritt weiter und konstatiert zudem noch Überschneidungen mit den gesellschaftlichen Felder der Religionen, Politik und Philosophie (vgl. Reitschert 2009, S. 1). Wenn es um beispielsweise biologische Dilemmata geht, wird die individuell-wertbasierte Entscheidungsebene verlassen. Hier werden Handlungen und Entscheidungen verlangt und ausgehandelt, die auf einem gesellschaftlich bedeutenden Wertesystem beruhen (vgl. ebd. S. 53). Damit werden ganz klar Parallelen zu politisch-soziologischen Fachbereichen gezogen. Es muss also geklärt werden, an welchen Stellen sich der moderne Biologieunterricht noch innerhalb der Fachgrenzen bewegt und wann genau diese Grenzen überschritten werden (müssen), um wirklich kompetenzorientierten Unterricht zu leisten, der den Anforderungen von nationalen und länderspezifischen Vorgaben entspricht. Dazu müssen, ebenso wie in Bezug auf das Fach Biologie, die Vorgaben für die Fächer Sozialkunde (das in Sachsen-Anhalt zugrunde liegende Fach für den Unterricht der politischen Bildung) und Ethik analysiert werden, um die Grenzen und Überschneidungen der Fächer sichtbar zu machen.

5.3 Die Lehrplananalyse für das Fach Sozialkunde

Für das Fach Politik gibt es in den Bundesländern verschiedene Bezeichnungen. Sowohl Gemeinschaftskunde als auch Sozialkunde, Politik und Wirtschaft oder Sozialwissenschaften werden als Fach ausgewiesen. Um in der Wissenschaft einen Konsens zu finden, versucht man den Begriff der „Politischen Bildung“ als Fachbezeichnung zu etablieren. Der Begriff Sozialkunde ist demnach die länderspezifische Fachbezeichnung für „Politische Bildung“ (vgl. GPJE 2004, S. 12). Wie bei den Fachbezeichnungen gibt es auch in den Fachdidaktiken bisher keine Einigung über die Formulierung nationaler Bildungsstandards. Einen wichtigen und detaillierten Vorschlag hat die Arbeitsgruppe Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) gemacht. Sie entwickelte einen Vorschlag für Bildungsstandards der Politischen Bildung für den mittleren Schulabschluss. Daran beteiligt waren die Autoren Peter Massing, Hans-Werner Kuhn, Wolfgang Sander, Georg Weißeno, Dagmar Richter und Joachim Detjen. Allesamt sind sie ausgewiesene Experten der Politikdidaktik, weshalb der Entwurf nationaler Bildungsstandards als zusätzliche Ergänzung der Ziele der Politischen Bildung zu der Analyse des Lehrplans Sozialkunde für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts herangezogen werden soll. Das Fach Sozialkunde und der Terminus der Politischen Bildung werden im weiteren Verlauf synonym gebraucht.

Im vorherigen Kapitel wurde bei der Betrachtung der nationalen und länderspezifischen Standards festgestellt, dass es Inhalt der Bewertungskompetenz ist, sich zu gesellschaftsrelevanten Themen zu äußern. Zusätzlich soll die Beschäftigung mit biologischen Sachverhalten zur inhaltsbezogenen Diskursfähigkeit an der Gesellschaft befähigen. Politische Bildung beschäftigt sich gerade mit solchen Fragen gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. Sander 2014, S. 19). Wolfgang Sander bemerkte in einem kürzlich erschienenen Aufsatz, dass „es zu den Schwierigkeiten, wie zu den Chancen politischer Bildung gehört, dass sie ihre fachlichen Aufgaben ohne Betrachtung der interdisziplinären Bezüge nicht angemessenen bewältigen kann.“ (ebd. S. 17) Er spielt hier auf die in Kapitel 1 dargestellte Problematik an, dass weder wissenschaftliche noch schulische Fächer jeweils in unterschiedliche Klassen von Objekten der äußeren Welt aufgeteilt werden können. Fächer und Wissenschaften nähern sich den Objekten und Problemen nur aus unterschiedlichen Perspektiven (vgl. ebd.). Seiner Meinung nach muss die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip andere Fächer in den Blick nehmen (vgl. ebd. S. 16). Politische Bildung braucht einerseits die fachliche Professionalität, aber zugleich ist sie ohne interdisziplinäre Zugänge nicht zu bewältigen (vgl. ebd. S. 24). Er macht somit wichtige Überlegungen, die es im weiteren Verlauf durch die Analyse des Fachlehrplans Sozialkunde für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts und des Entwurfs der Bildungsstandards Politischer Bildung für den mittleren Schulabschluss der GPJE zu prüfen sind.

5.3.1 Darstellung der fachdidaktischen Kompetenzmodelle für die Politische Bildung

Politische Bildung ist im Fächerverbund den Gesellschaftswissenschaften zugeordnet und betrachtet somit zusammen mit den Fächern Geschichte und Geographie Objekte und Probleme aus der „normativ-evaluativen“ Perspektive der Weltbegegnung. Der Entwurf der GPJE aus dem Jahr 2004 zeigt als Konsens-Expertise ähnliche Ansätze wie die des GPJE-Mitgliedes Wolfgang Sander. Auch sie sehen als Aufgabe der Politischen Bildung, die Beiträge anderer Fächer zusammenzutragen. Sie messen der fächerübergreifenden Kooperation somit eine große Bedeutung bei. Fragen, die in den anderen Fächern dabei nur marginal sind, stehen aber im Fach der Politischen Bildung thematisch im Zentrum (vgl. GPJE 2004, S. 9). Zentral orientiert sich der Entwurf der GPJE an dem Ziel, SuS demokratiefähig zu machen. Demnach sollen Fähigkeiten gefördert werden, die es den Lernenden ermöglichen, sich angemessen in modernen Gesellschaften zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren. Dadurch soll ein wichtiger Beitrag zur Erhaltung und Weiterentwicklung der politischen Kultur und des demokratischen Systems geleistet werden (vgl. ebd. S. 9).

Gegenstand ist dabei ein umfassender Politikbegriff, der in vier Dimensionen unterteilt wird (vgl. ebd. S. 10). Die *erste Dimension* befasst sich mit kollektiven, konflikthaften Prozessen zur Herstellung verbindlicher Entscheidungen. Hier werden politikwissenschaftliche Modelle, wie beispielsweise der Politikzyklus als Anschauungsmaterial zu der Vermittlung der Funktionslogiken und Funktionsbedingungen der demokratisch-politischen Systeme herangezogen.

Die *zweite Dimension* umfasst die wirtschaftlichen Fragen und Probleme. Ökonomische Prozesse und ihre Ergebnisse sowie wirtschaftliche Strukturen, welche einerseits Rahmenbedingungen definieren und andererseits Voraussetzungen für politische Handlungs- und Gestaltungsspielräume bilden, stehen hier im Mittelpunkt.

Die *dritte Dimension* beschäftigt sich mit Fragen und Problemen gesellschaftlichen Lebens. Hier gilt die Gesellschaft als Voraussetzung und Objekt von Politik. Dabei sollen sich die SuS in einem Spannungsfeld zwischen ihren individuellen Lebenslagen und gesellschaftlichen Erwartungen begreifen. Unterschiedliche Sozialstrukturen, sozialer Wandel, Möglichkeiten und Grenzen politischer Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklung sowie Pluralismus, interkulturelle Differenzen und die Frage nach Grenzen der Toleranz gegenüber freiheits- und demokratiefeindlichen, kulturellen und politischen Gruppen und Milieus spielen eine zentrale Rolle.

Letztlich bilden die rechtlichen Fragen und Probleme der *vierten Dimension* den Rahmen für den weit umfassenden Politikbegriff. Hier bedingen sich Recht und Politik gegenseitig. Recht bildet die strukturelle Voraussetzung für politisches Handeln und zugleich ist geltendes Gesetz das Ergebnis politischer Willensbildung und Entscheidungsprozesse. Politisch bildender Unterricht stellt diese vier Problemfelder je nach Thematik in einen kohärenten Zusammenhang und unterteilt diese auf drei Ebenen:

1. aktuelle politische Ereignisse
2. mittel- und langfristige Problemlagen
3. grundlegende Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft

Die letzte Ebene behandelt dabei sozialwissenschaftliche Theorien und Menschenbilder, sowie Alternativen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung (vgl. ebd. S. 10f.).

Ebenso wie die Problemfelder einen kohärenten Zusammenhang bilden, müssen die Kompetenzbereiche, die von der GPJE für die Politische Bildung umrissen werden, in ihren wechselseitigen Zusammenhängen gesehen werden (vgl. ebd. S. 13). Die Vermittlung dieser Kompetenzen fängt nicht bei null an, sondern die SuS bringen ihre speziellen und individuellen (vor-)politischen Alltagsvorstellungen mit in den Unterricht. Die Verbesserung der Kompetenzen

geht einher mit der Erweiterung oder Verbesserung des bei den SuS vorhandenen Wissens. So sieht auch die GPJE die Kompetenzbereiche in einem engen Zusammenhang mit Wissen, hier speziell zu Politik im weiteren Sinne (vgl. ebd. S. 14). Dieses Wissen ist definiert als Deutungswissen und umfasst Konzepte für das Verstehen von Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Recht. Diese Konzepte werden in der Psychologie als Schemata, Scripts oder mentale Modelle bezeichnet und sollen den SuS dabei helfen, die Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik zu strukturieren (vgl. ebd.). Deutungswissen für Politik beinhaltet also Wissensgehalte, welche den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Politik und Sozialwissenschaften – einschließlich der mit ihnen verbundenen Kontroversen – erschließen (vgl. ebd.).

Die Strukturen sind wichtig, um sich vertikal und horizontal in den Wissensbereichen der Politik zu bewegen und Sachverhalte darin zu verorten. Wie schon im Fach Biologie werden bei der GPJE die Bildungsstandards in eine inhaltsbezogene und eine prozessbezogene Dimension unterteilt. Die prozessbezogene Dimension bezieht sich auf die zu entwickelnden Kompetenzen der Politischen Bildung nach Expertise der GPJE. Diese werden unterteilt in:

1. Methodische Fähigkeiten
2. Politische Handlungsfähigkeit
3. Politische Urteilsfähigkeit

Bei den methodischen Fähigkeiten wird ein großer Teil an Teilfähigkeiten aufgezählt, die auch in anderen Fächern von Bedeutung sind. So können „Lesefähigkeit“, „Zeitplanung und Selbstorganisation“, „Fähigkeit, in unterschiedlichen Sozialformen zu arbeiten“, „Fähigkeit zur Planung komplexer, projektartiger Arbeitsvorhaben in Gruppen“ und „Fähigkeit zur gezielten Nutzung von Medien“ als fächerübergreifende Kompetenzen angesehen werden. Die Fähigkeit unterschiedliche Arbeitstechniken zu nutzen, kann sowohl als fachbezogen zum Beispiel bei der Interpretation politischer Karikaturen als auch fächerübergreifend in Bezug auf Recherche- oder Präsentationstechniken betrachtet werden. Fachspezifische methodische Fähigkeiten werden vor allem dann ausgebildet, wenn die fachbezogene Interpretation von Texten oder Nutzung fachspezifischer Medien aus der politischen Publizistik angewandt wird (vgl. ebd. S. 17f.).

Die Dimension der politischen Handlungsfähigkeit wird dann entwickelt und antrainiert, wenn die für die Teilnahme an der politischen Öffentlichkeit sowie für deren aktive, selbstbewusste Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs oder für das sichere Auftreten in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen Situationen inszeniert werden (vgl. ebd. S. 17). SuS sollen in diesem Zusammenhang das sachliche und überzeugende Vertreten ihrer eigenen politischen Meinungen und Urteile üben. Ebenso sollen sie in politischen Kontroversen konfliktfähig sein. In diesem Zusammenhang soll trainiert werden, wie ein Konsens gefunden werden kann. Dazu ist es auch wichtig, sich im Sinne von Perspektivenwechseln in die Situationen, Interessen und Denkweisen anderer Menschen zu versetzen und Empathiefähigkeit zu entwickeln oder auszubauen. So soll auch mit kulturellen, sozialen oder geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgegangen werden. Das übt Toleranz und Offenheit, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit dessen Grenzen. Schlussendlich sollen die Lernenden dazu befähigt werden, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll zu verhalten und zu handeln (vgl. ebd. S. 17).

Die letzte und dritte prozessbezogene Dimension umfasst schließlich die politische Urteilsfähigkeit. Die GPJE versteht unter dem Begriff Urteil Aussagen über Menschen oder Sachverhalte und unterscheidet somit in zwei grundlegende Urteilstypen. Diese definieren sie als Sach- und Werturteile. Sachurteile sind ihrem Wesen nach konstatierend-analysierend. Werturteile unterscheiden sich dazu als qualifizierend-normative Aussagen. Sachurteile betreffen dann Feststellungen sowie Schlussfolgerungen bzw. Interpretationen über Ereignisse, Fragen, Probleme oder Konflikte aus der politischen Öffentlichkeit, aus der Wirtschaft oder der Gesellschaft. Mit Werturteilen hingegen werden Ereignisse, Fragen, Probleme oder Konflikte nach „ethisch-moralischen“ Gesichtspunkten beurteilt. Dabei besteht zwischen beiden grundlegenden Urteilstypen ein enger Zusammenhang und sie sind häufig miteinander verbunden. Politische Urteile sind in ihrer Zahl mannigfaltig, was sich durch unterschiedliche Interpretationen der Wirklichkeit sowie divergierenden Wertauffassungen und verschiedenen Entscheidungsoptionen bedingt. Sachurteile begründen sich meist auf einer politischen Analyse, wodurch die SuS befähigt werden, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, sowie einen Sachverhalt strukturiert wiedergeben zu können und Argumentationen bei der Begründung unter Einbezug sozialwissenschaftlicher Deutungsmuster des Urteils zu differenzieren. Dabei gilt es letztlich die Maßstäbe so zu verallgemeinern, dass sie dem Anspruch nach für alle Menschen gültig sein können (Stichwort: Kategorischer Imperativ von Kant). Diese universale Perspektive entspricht dann auch den Wertgrundlagen moderner freiheitlicher Verfassungsstaaten, die von den Vorstellungen unveräußerlicher Rechte, die allen Menschen zustehen, ausgehen (vgl. ebd. S. 15).

5.3.2 Der Vergleich des fachdidaktischen Kompetenzmodells mit dem Lehrplan für das Fach Sozialkunde

Die Bildungsstandards der GPJE sind in ihrer Struktur vergleichbar mit denen der Biologie. Durch ihre fachbezogene Spezifität haben sie der Sache halber unterschiedliche Inhalte, aber dennoch dieselbe Intention nach der Befähigung zu der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen. Ähnliche Formulierungen lesen sich in dem Fachlehrplan Sozialkunde für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts. Hier ist das „Demokratie-Lernen (...) zentraler Beitrag des Unterrichtsfaches Sozialkunde zur Allgemeinbildung“ (vgl. KSA 2012c⁶, S. 1). Es sollen schrittweise Kompetenzen erworben werden, die die Heranwachsenden zur Übernahme ihrer Bürgerrolle in Staat und Gesellschaft befähigen. So werden sie in die Lage versetzt, gesellschaftliche Probleme und ihre politische Konfliktlösung kompetent zu beurteilen, selbst politisch handeln zu können und sich in der Gesellschaft verantwortungsbewusst zu engagieren (vgl. ebd.). Auf Grundlage von systematischem und strukturiertem Wissen werden die Lernenden befähigt, Sachverhalte des gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Alltags zu untersuchen und zu beurteilen. Dadurch können sie individuelle bzw. gruppenspezifische Handlungsperspektiven erkennen, eigene Interessen wahrnehmen und Verantwortung übernehmen (vgl. ebd. S. 2). Somit zeichnet sich im Fachlehrplan Sozialkunde eine ähnliche Strukturierung wie in den Bildungsstandards der GPJE ab. Strukturiertes Wissen ist hier ebenfalls die Grundlage für die Untersuchung (methodische Fähigkeiten) von Sachverhalten, auf dessen Basis geurteilt (politische Urteilsfähigkeit) und Handlungsmöglichkeiten erkannt (politische Handlungsfähigkeit) werden sollen. Im Sozialkundeunterricht von Sachsen-Anhalt stehen gesellschaftliche Probleme und sich daraus ergebende politische Konflikte als Normalform des politischen Prozesses und als Triebfeder im Mittelpunkt. Letztlich ist das Ziel, das die Lernenden:

„in Bezug auf das reale politische Geschehen ausgewählte politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Probleme, Konflikte, Entscheidungen und Lösungen, Institutionen und Verfahren, sowie politische Denkweisen, Aussagen und Programme mithilfe von Werten deuten und eigenständige, begründete und kritische Werturteile formulieren können.“ (KSA 2012c, S. 3)

Dieses Ziel erreichen die SuS, indem sie fallorientierte Analysen von Problemen und Konflikten vornehmen, auf dessen Grundlage sie schließlich diesen Konflikt bzw. das Problem beurteilen. So erlangen sie, unter Gebrauch und Entwicklung ihrer Analyse-, Handlungs- und Urteilskompetenz, Demokratiefähigkeit. Im Kompetenzbereich Analysefähigkeit sollen die SuS „unter sinnvollem

⁶ Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde, Magdeburg 2012

Heranziehen fachspezifischer Methoden mithilfe von Kategorien die Formen und Dimensionen des Politischen sowie den Politikzyklus in Auseinandersetzungen (Diskursen) erschließen.“ (ebd. S. 4) Auf dieser Grundlage erkennen und beschreiben sie Spielräume für politisches Handeln sowie Möglichkeiten zur Übernahme der eigenen Bürgerrolle in der Demokratie (vgl. ebd.). Am Ende des Schuljahrganges 10 können die SuS der Regel:

- *fallorientiert Probleme und Konflikte unter besonderer Berücksichtigung politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und rechtlicher Rahmenbedingungen sowie von Interessenlagen beteiligter Akteure und Betroffener erschließen*
- *Ereignisse, Probleme und Kontroversen kriteriengeleitet durchdringen, in systematische Zusammenhänge einordnen sowie Hintergründe und Beziehungen herausarbeiten*
- *in Fallbeispielen die jeweilige Problemlage, beteiligte Akteure und deren Lösungskonzepte sowie die institutionellen Rahmenbedingungen berücksichtigen*
- *in den untersuchten Sachverhalten gemeinsame, widersprüchliche oder konkurrierende Interessen erkennen*
- *demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten erkennen und deren Bedeutung für die Entwicklung der Demokratie herausarbeiten, auch wenn sie nicht selbst betroffen sind*
- *mediale Darstellungen politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher oder rechtlicher Fragen kriterienorientiert erschließen (KSA 2012c, S. 5)*

In der Analysekompetenz sind zwei Aspekte zu erkennen. Zum einen setzt das Land Sachsen-Anhalt Ziele fest, was das methodische Vorgehen anbelangt. So sollen die SuS das fallorientierte Erschließen von Problemen und Konflikten erlernen sowie Ereignisse, Probleme und Kontroversen kriteriengeleitet herausarbeiten. Zum anderen werden Ziele formuliert, die eher Ergebnisse bzw. Erkenntnisse einer Analyse sind. Beispielsweise müsste man diskutieren, ob „in den untersuchten Sachverhalten gemeinsame, widersprüchliche oder konkurrierende Interessen erkennen“ wirklich eine Kompetenz darstellt oder ob sie eher die eigentliche Performanz auf Grundlage vorliegender Analysefähigkeiten zeigen. Gleiches gilt für den Passus „demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten erkennen“. Dies ist nach Meinung des Verfassers eher der performierte Niederschlag im Zusammenhang mit dem grundsätzlichen Wissen um Partizipationsmöglichkeiten und allgemeinen Problemlösefähigkeiten. Die nachfolgende formulierte „Bedeutung (dieser Mitwirkungsmöglichkeiten) für die Entwicklung der Demokratie herausarbeiten“ ist unter diesem Aspekt eher ein wissensbasiertes als ein methodenbasierendes Ziel. Zweifelsohne wurden bei den Formulierungen zur Analysefähigkeit wichtige Prinzipien der Demokratie (Stichwörter: Kontroversität, Konflikt, unterschiedliche Interessenlagen) festgesetzt, die jedem Lehrer ins Bewusstsein geholt werden sollten. Es muss hier dennoch aufgepasst werden, dass die Grenzen

zwischen Performanz- und Kompetenzformulierungen nicht verschwimmen. Es sollte artikuliert werden, wie, was und womit die SuS Probleme und Konflikte analysieren können und nicht, was das Ergebnis dieser Analyse ist. Die alleinige Erkenntnis reicht hier nicht aus, sondern die Lernenden sollten in einer Analyse kompetent mit der Erkenntnis arbeiten können, dass Konflikte durch verschiedene Interessenlagen bestehen und aus verschiedenen Interessenlagen entstehen.

Im Bereich der Handlungskompetenz können die SuS durch Erprobung verschiedener Verfahren der Demokratie und die Funktionslogik politischer Willensbildungsprozesse oder Entscheidungen in Fallbeispielen ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und am Ende die Ergebnisse ihrer Kommunikationen bzw. Aktionen reflektiert darstellen. Am Ende des Schuljahrganges 10 können die SuS in der Regel:

- *ihr politisches, gesellschaftliches, wirtschaftliches und rechtliches Deutungs- und Orientierungswissen verlässlich nutzen*
- *die Ergebnisse ihrer Analysen und Urteile zu politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder rechtlichen Fragen in simulativen Handlungen erproben und angemessen präsentieren*
- *ihre Positionen darlegen, schlüssig begründen und dabei die Positionen und Begründungen von Andersdenkenden auch in Konflikten verstehen, akzeptieren und mit eigenen Argumenten sachlich in Frage stellen*
- *ihre Mitwirkungsmöglichkeiten an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen als Chance zur Demokratieentwicklung einschätzen*
- *demokratische Werte, Prinzipien und Verfahren in Konfliktlösungen berücksichtigen (KSA 2012c, S. 6)*

Hier werden die Handlungskompetenzen beschrieben. Es wird in den Formulierungen deutlich, dass die drei ausgeschriebenen Kompetenzen des Lehrplans für Sozialkunde in einem engen Bezug stehen. Dennoch sind die Formulierungen ungenau und nicht kompetenzbereichsspezifisch. So sollen die SuS ihr erlangtes Deutungs- und Orientierungswissen nutzen können. In welchem Bezug bleibt allerdings offen. Dass Wissen genutzt werden soll, ist die generelle Maxime der Kompetenzorientierung und bleibt hier zu allgemein. Zudem sollen sie die Ergebnisse ihrer Analysen und Urteile in simulativen Handlungen erproben und ihre Ergebnisse präsentieren. Hier stellt sich die Frage, ob die Präsentation an sich nicht eher eine methodische Kompetenz darstellt. Auch der nächste Punkt, „Positionen darlegen, schlüssig begründen und Positionen (...) von Andersdenkenden auch in Konflikten verstehen, akzeptieren und mit eigenen Argumenten sachlich in Frage stellen“ ist methodischer Natur. Letztlich stellen die beiden abschließenden Punkte wichtige Handlungskomponenten dar, um Konflikte und Probleme zu beurteilen.

Bei der Betrachtung der Handlungskompetenz wird deutlich, dass hier methodische und handlungsorientierte Komponenten miteinander vermischt wurden. In dem Entwurf der GPJE lesen sich die Bereiche trennschärfer. So sind hier unter dem Bereich der politischen Handlungsfähigkeit Teilkompetenzen aufgeführt, die in dem Entwurf des Fachlehrplans Sozialkunde explizit fehlen, wie bspw. die politische Meinungen sachlich und überzeugend zu vertreten, die Realisierung komplexer Medienprodukte, mit sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umzugehen, eigene berufliche Perspektive auch vor dem Hintergrund gesamtwirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen zu planen oder sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und in der Öffentlichkeit angemessen und wirkungsvoll zu verhalten. Im Hinblick auf den allgemeinen Bildungsauftrag von Schule, wie er auch in dem Grundsatzband für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts festgehalten ist, wird hier noch erhebliches Potential verschenkt.

Eine letzte wichtige Teilkompetenz der Demokratiefähigkeit ist die Urteilskompetenz. Hier sollen SuS in Bezug auf das reale politische Geschehen ausgewählte politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Probleme, Konflikte, Entscheidungen und Lösungen, Institutionen und Verfahren, sowie politische Denkweisen, Aussagen, und Programme mithilfe von Werten deuten und eigenständige, begründete und kritische Werturteile formulieren. Am Ende des Schuljahrganges 10 können die SuS in der Regel:

- *mithilfe wertender Kategorien Regelungsmöglichkeiten für Konflikte, die aus widersprüchlichen oder konkurrierenden Interessen herrühren, in Fallbeispielen untersuchen und bewerten*
- *Probleme und politische Herausforderungen sowie Handlungschancen und -alternativen mit ihren Folgen und Nebenfolgen abschätzen*
- *strukturelle Bedingungen und institutionelle Ordnungen als Voraussetzung für Urteilen und Handeln berücksichtigen*
- *ihre eigenen Wertorientierungen und ihre Vorstellungen von der Gesellschaft entwickeln, deuten und argumentativ beurteilen*
- *Normen im lebensweltlichen Bewusstsein sowie wissenschaftliche Urteilsnormen auf ihnen zugrundeliegende Wertmaßstäbe einschätzen*
- *bei der Beurteilung untersuchter Sachverhalte Normen und Werte als Handlungsmaßstäbe anlegen und die Legitimation unterschiedlicher Positionen im politischen Prozess prüfen (KSA 2012c, S. 5)*

Hier werden wieder Methodenkompetenzen und Urteilskompetenzen durchmischt. Konflikte untersuchen, strukturelle Bedingungen berücksichtigen, zugrundeliegende Wertmaßstäbe analysieren, Normen und Werte als Handlungsmaßstäbe anlegen und die Legitimation unterschiedlicher Positionen im politischen Prozess prüfen sind keine Urteilskompetenzen, sondern Analyseverfahren, die einem Erkenntnisse verschaffen, um sich letztlich auf Grundlagen der Informationen ein Urteil zu bilden. Ebenso unklar lesen sich die verschiedenen Standard-Formulierungen der GPJE. „Aktuelle politische Kontroversen auf mögliche Zusammenhänge mit Problemlagen hin analysieren (...)“, ist ebenfalls ein Passus der eher den Methoden (als Analyse) zugeordnet werden sollte.

5.3.3 Fazit: Ein Kompetenzmodell mit mehr Struktur

Kompetenzen in ein Raster zu pressen, um sie greifbar und evaluierbar zu machen, ist ein schwieriger Prozess. Besonders im Bereich der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe gibt es diesbezüglich keine einheitlichen Festlegungen und es existiert eine Vielzahl an Entwürfen. Trennschärfer würden sich beispielsweise die fünf Kompetenzen politischer Bildung der Fachgruppe Sozialwissenschaften lesen lassen. Diese benutzen eine andere Kategorisierung und kommen zu dem Ergebnis, die politischen Kompetenzen in fünf Bereiche zu gliedern. Petrik verknüpft dieses Modell mit den vier „entwicklungslogischen Niveaus“ und erhält daraus folgendes Kompetenzmodell:

	Privat: Abgrenzung	Öffentlich: Austausch	Institutionell: Koordination	Systemisch: Meta-Analyse
Perspektiven- übernahme	ego- oder gruppenzentrierte Perspektive; Problemabwehr	Gegenseitige Perspektivenübernahme; Problembewusstsein	Subjektive Perspektivenkoordination; Problemlöseinstanzen	Objektivierende Perspektivenkoordination; Generalisierung
Analyse- fähigkeit	Personalisierung, Ontologisierung	Unterscheidung von Werten, Interessen, Ursachen, Folgen und Funktionen	Koordination der policy-, polity- und politics-Dimension	Explizite Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien & Modelle
Konflikt- fähigkeit	Harmonismus, Konfliktflucht oder Angriff	Wertevergleich, Begründungen, Toleranz	Prämissenklärung, Lösungsverfahren	Argumentations- und Diskursanalyse
Urteils- bildung	Unbegründete Meinung, gelebte Werte	Begründeter moralischer Standpunkt	Institutionelles (kritisches) Ordnungsbild	„Liberale Ironikerin“ (Rorty), politische Empathie
Partizipation	Politisches Desinteresse; „Aktionismus“	Reflektierte ZuschauerIn, öffentliches Engagement	Interventions- oder AktivbürgerIn	„Diskurs-BürgerIn“, Intellektuelle

ABBILDUNG 6: EIN ENTWICKLUNGSLOGISCHES POLITIKDIDAKTISCHES KOMPETENZMODELL (PETRIK 2007, S. 346)

Durch die höhere Anzahl an Kategorien lassen sich nicht eindeutige Zuordnungen und Überschneidungen, wie sie in den beiden oben beschriebenen Entwürfen analysiert wurden, vermeiden und auch in Bezug auf die LehrerInnen die Kompetenzbereiche übersichtlicher und strukturierter ordnen. Leider fehlen hier genauere Formulierungen von Standards, weshalb sie sich nicht in eine direkte Analyse einbeziehen lassen können. Positiv ist allerdings zu bemerken, dass der Entwurf der GPJE dem Fach der Politischen Bildung keine klaren Fachgrenzen zieht, sondern die große Bedeutung der fächerübergreifenden Kooperation betont. Dabei beziehen sie sich sowohl auf Wissensinhalte anderer Fächer, als auch auf eine Vielzahl fächerübergreifender Methoden. Ebenso heben sie Deutungs- und Orientierungswissen als Konzepte hervor und legen in ihrem Entwurf Strukturen und Ebenen fest, die von lernpsychologischer Bedeutung sind und den SuS dabei helfen, den Lernprozess in der Politischen Bildung zu organisieren und zu strukturieren.

5.4. Die Lehrplananalyse für das Fach Ethik

Im vorherigen Kapitel wurden die fachdidaktischen Kompetenzmodelle der politischen Bildung und der Fachlehrplan für Sozialkunde analysiert. Der Sozialkundeunterricht ist als Synthesefach wichtiger Bestandteil des Kanons und integriert mehrere Fachdomänen. Ohne historische, philosophische, ökonomische oder geographische Kenntnisse ist er nicht möglich (vgl. Mehring 2014, S. 112). Wie man sieht, sind die leitenden Probleme und Inhalte des Politik- und Ethikunterrichts nahe verwandt. Beide behandeln normative Fragen sozialen Verhaltens und Handelns. So betrachtete schon einst Aristoteles die Ethik als einen Teil der Politik (vgl. ebd. S. 109). Die Philosophie als zentraler Bestandteil des Ethikunterrichts behandelt als Gegenstand die Theorie der Moral und analysiert die Maximen moralischen Handelns. Der Politikunterricht setzt dagegen die Pluralität und Kontroversität strategischer Interessen und moralischer Überzeugungen voraus. Er muss dabei das politische Handeln nicht moralkritisch analysieren, sondern kann von einem gegenwartsbezogenen und grundrechtlich fundierten Völkerrecht ausgehen und findet somit moralische Sinngehalte als geltendes Recht vor (vgl. ebd. S. 110). Allerdings ist dieses Recht auch wandelbar. Beschäftigt man sich näher mit dem Politikzyklus, dann wird deutlich, dass geltendes Recht und politische Entscheidungen auf Grundlage von Werten und Normen ausgehandelt werden. So sieht schließlich auch Mehring die Politik im Spannungsverhältnis der Werte (vgl. ebd. S. 115). Sie spielen beispielsweise bei der aktuellen Debatte um den Datenschutz eine wichtige Rolle, die im Rahmen der Cleavage-Theorie (nach Lipset/Rokkan 1967), zwischen den beiden Polen Freiheit und Sicherheit, ausgehandelt und beurteilt werden müssen. Somit sind ethische Prinzipien integraler Bestandteil des Politikunterrichts, weswegen der Ethikunterricht, wie eingangs erwähnt, eine wichtige Rolle bei der Betrachtung politischer Konflikte und Probleme spielt und Politik somit

nicht losgelöst von Ethik und Philosophie betrachtet werden kann. Auch im Biologieunterricht spielen ethische Werte durch die Etablierung der Bewertungskompetenz in den Bildungsstandards und im Fachlehrplan Biologie für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts eine zentrale Rolle (vgl. KMK 2004, S. 12, KSA 2012b, S. 8). Um das Potential für fächerübergreifenden Unterricht für Biologie und Sozialkundeunterricht genauer zu betrachten, müssen daher auch die Intentionen des Ethikunterrichts durchdrungen und nachvollzogen werden.

5.4.1 Die Darstellung der fachdidaktischen Kompetenzmodelle für den Ethikunterricht

Was kann also Ethikunterricht zu einer pluralistischen Wertegesellschaft beitragen? Diese Frage versuchte unter anderem Pfeifer zu beantworten und kam auf sechs Zielvorgaben für den Ethikunterricht (vgl. ders. 2013, S. 26):

1. Selbstwahrnehmung – Die Lernenden sollen sich selbst verorten können. Das Wissen um die eigenen Werte ist eine elementare Voraussetzung für selbstkompetentes Handeln.
2. Selbstgestaltung - Der durch die Selbstreflexion erfahrene Selbstwert gibt Mut zur verantwortlichen Gestaltung, zu eigenem Handeln und Wollen.
3. Urteilkraft – Sie ist wichtig, um sich in der pluralistischen Vielfalt der Welt zurechtzufinden. Die Urteilkraft ist die Voraussetzung für eine autonome Lebensführung und die Übernahme von Verantwortung in persönlicher, gesellschaftlicher und politischer Hinsicht.
4. Kritik- und Konfliktfähigkeit – Hier ist die Wahrnehmung, Akzeptanz und das Ertragen von Konflikten gemeint. Man soll im Ethikunterricht lernen zu sich selber zu stehen und auch zuzulassen, dass andere (begründetermaßen) anders denken, handeln und leben.
5. Auseinandersetzung mit fremden Wertmustern und Lebensentwürfen – Dieser Punkt setzt den didaktischen Duktus des Ethikunterrichts und schließt bei den Erfahrungen und Wahrnehmungen der SuS an. Durch den schülerorientierten Ansatz wird von den Lernenden aus reflexiv und problemorientiert zu den sich zeigenden Sachverhalten und begrifflichen Differenzierungen prozediert.
6. Orientierungsbedürfnis – Hier wird schließlich den Möglichkeiten zu konkreten Handlungen Raum gegeben. Dies soll den SuS dabei helfen, ihre eigene Identität zu finden.

Pfeifer macht sehr gut deutlich, worum es dem Ethikunterricht geht. Er setzt bei den Erfahrungen der SuS an und versucht, durch verschiedene Thematiken und Methoden bei der individuellen Entwicklung, Selbstfindung und Identitätsausbildung zu helfen, um letztlich die Lernenden zur

Selbstgestaltung an der Gesellschaft zu befähigen. Der letzte Punkt zieht sich wie ein roter Faden durch alle Intentionen der bisher betrachteten Lehrpläne und Entwürfe. Ethikunterricht leistet hierzu seinen Beitrag, indem es durch die Vermittlung gesellschaftlicher Werte und Normen den SuS hilft, sich in der Gesellschaft zu verorten. Aber auch weitere Aspekte werden deutlich. So spricht Pfeifer den fächerübergreifenden Bezug des Ethikunterrichts an. Die SuS sollen durch die Förderung der Urteilskraft die Übernahme von Verantwortung in gesellschaftlicher und politischer Hinsicht vermittelt bekommen.

Ebenso wie in Politik gibt es bisher keine einheitlich formulierten nationalen Bildungsstandards für den Ethik- und Philosophieunterricht. Deshalb muss auch in diesem Fall auf fachdidaktische Konzepte zurückgegriffen werden. Besonders interessant und differenziert lesen sich dabei die Entwürfe von Benner und dem eben schon erwähnten Pfeifer, dessen Werk auch als Standardliteratur für die didaktische Ausbildung der Lehramtsanwärter ausgewiesen wird. Durch die Zielsetzung der Fachwissenschaften soll schließlich der Fachlehrplan Ethik für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts analysiert und überprüft werden.

Dass inzwischen auch Moral und verschiedene Moralen zu jenem Bestand von Kenntnissen und Kompetenzen gehören, die im Leben nicht naturgemäß in der außerunterrichtlichen Erfahrungswelt sach- und problemangemessen erlernt werden, bemerkte Benner unlängst in einem Vortrag in Shanghai. Dies ist sowohl eine Folge weltweiter Aufklärung einerseits, als auch bedingt durch Migrationsprozesse andererseits. Diese Problematiken zu durchdringen ist wichtig, um eine neue interkulturelle Verständigung zu initiieren (vgl. Benner 2013, S. 7) und das Zusammenleben in der sich ständig verändernden globalen Welt zu sichern. Um dies zu erreichen empfiehlt Benner die Vermittlung dreier Teilkompetenzen für den Ethikunterricht. Für die abschließende Definition der drei Teilkompetenzen wurde jeweils das Attribut „ethisch-moralisch“ verwendet, um zu betonen, dass die praktischen moralischen Kompetenzen nicht unmittelbar im Leben erworben werden, sondern sich nur über den Ethikunterricht vermitteln lassen (vgl. ebd. S. 8).

1. ethisch-moralische Grundkenntnisse	
2. ethisch-moralische Urteilskompetenz	3. ethisch-moralische Handlungsentwurfskompetenz

ABBILDUNG 7: TEILKOMPETENZEN DER DURCH ETHIK-UNTERRICHT ZU ENTWICKELNDEN MORALISCHEN KOMPETENZ (BENNER 2013, S.8)

Die „ethisch-moralischen“ Grundkenntnisse beziehen sich dabei auf die elementaren Unterscheidungen und begrifflichen Abgrenzungen, die in den philosophischen Ethiken der Tradition und der Gegenwart entwickelt wurden. Sie sind für das heutige Zusammenleben grundlegend und stellen die wissensbasierte Teilkompetenz dar (vgl. ebd.). Damit lässt sich für den Ethikunterricht wiederholt die Unterteilung in inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen ermitteln, was die Kompetenzformulierungen mit denen der Biologie und der Sozialkunde vergleichbar macht. Die „ethisch-moralische“ Urteilskompetenz ist nach Benner dann mehr als eine bloße Wissenskompetenz. „Sie meint die Fähigkeit, moralische Probleme nach Maßgabe verschiedener ethischer Urteilsformen und Kriterien reflektieren zu können.“ (vgl. ebd.)

Schließlich wird davon die „ethisch-moralische“ Handlungsentwurfskompetenz unterschieden. Hier ist es wichtig, sie von der Handlungskompetenz aus der politischen Bildung zu unterscheiden. Sie entspricht nicht demjenigen Charakter des Menschen, der sich erst im Laufe seines Lebens durch die selbstverantwortliche Handlung entwickelt, sondern moralische Entscheidungen mit Gründen entwirft und moralische Handlungen mit anderen abstimmt. Sie charakterisiert sich dadurch, dass bei der moralischen Handlungskompetenz bestimmte Krisen bereits durchlaufen wurden (vgl. ebd. S. 9). Bei der Handlungsentwurfskompetenz geht es um moralische Dilemmata und die fiktive situative Betrachtungen konfligierender Werte und Normen. Auf Basis der Teilkompetenzen formuliert Benner schlussendlich verschiedene Anspruchsniveaus. Für den Bereich der „ethisch-moralischen“ Grundkenntnisse lauten diese wie folgt:

I: Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse zu ihnen aus Erfahrung und Umgang bekannten und vertrauten moralischen Sachverhalten. (z. B. Egoismus, Feigheit, Mut)

II: Schülerinnen und Schüler verfügen über allgemeine Begriffe, die eine über bekannte und vertraute Sachverhalte hinausweisende Bedeutung haben und eine reflexive Bearbeitung im Ethikunterricht voraussetzen. (z. B. Gleichheit von Männern und Frauen, Toleranz, Diskriminierung, Selbstbestimmung, Identität, Würde, Zivilcourage)

III: Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse und Begriffe, die sich auf Sachverhalte im Spannungsfeld von Ethik, Jurisprudenz und Politik beziehen. (z. B. Gleichheit im anthropologischen Sinne, Menschenrechte, moralische Schuld, Gewissen, Freiheit im moralischen Sinne, Gleichheit vor dem Gesetz, soziale Regeln und Normen, die von gesellschaftlichen Vorgegebenheiten abhängig sind) (vgl. ebd. S. 33).

Hier ist interessant, dass Benner für das höchste Anspruchsniveau auf das Spannungsfeld zwischen Ethik und Politik verweist. Wer also das höchste Niveau erreicht hat, kann sich in diesem Spannungsfeld selbst verorten. Setzt man dies mit dem oben erwähnten Politikzyklus in Verbindung, werden die SuS somit befähigt, auf Grundlage der „ethisch-moralischen“ Grundkenntnisse als Kategorien der Werte und Moral, am politischen Prozess im Sinne der Urteils-

und Entscheidungsfindung zu partizipieren. So liest es sich auch aus den Anspruchsniveaus für die Bereiche der „ethisch-moralischen“ Urteilskompetenz heraus. Diese sind wie folgt gestaffelt:

I: Schülerinnen und Schüler können moralische Fragen und Problemstellungen in erfahrungsnahen Kontexten angemessen beurteilen und nach schon erworbenen konventionellen moralischen Argumentationsmustern und Denkweisen beurteilen.

II: Schülerinnen und Schüler können moralische Konfliktfälle und Fragen auch jenseits der ihnen vertrauten Erfahrungswelt reflektieren und bearbeiten.

III: Schülerinnen und Schüler können moralische Problemstellungen aus partiell divergierenden Moralen reflektieren und beurteilen.

IV: Schülerinnen und Schüler können gesellschaftliche Werte und Normen unter verschiedenen ethischen Fragestellungen und Betrachtungsweisen reflektieren sowie auf ihre Gültigkeit hin befragen (vgl. ebd. S. 33).

Die zweite prozessbezogene Kompetenz als Bereich der „ethisch-moralischen“ Handlungsentwurfskompetenz weist interessante Formulierungen auf:

I Schülerinnen und Schüler können moralische Handlungen in konkreten, ihnen bekannten Situationen und Kontexten entwerfen.

II Schülerinnen und Schüler können in konflikthafter Situationen Handlungen entwerfen, in denen divergierende Orientierungen zu berücksichtigen und gegeneinander abzuwägen sind.

III Schüler und Schülerinnen können Handlungsentwürfe nicht nur unter Interagierenden, sondern auch gegenüber Dritten (Personen/Instanzen) entwerfen und Modelle entwickeln, die unterschiedliche Rücksichtnahmen integrieren.

IV: Schülerinnen und Schüler können in für sie existentiellen und konflikthafter Situationen Handlungen entwerfen, in denen Grenzen des eigenen Wollens und des Wollens Anderer zu setzen sind (vgl. ebd. S. 33).

Auch in diesen Kompetenzbereichen werden erst auf dem jeweils höchstem Niveau die Orientierung an gesellschaftlichen Werten und Normen formuliert, bzw. die Perspektive des „Wollens Anderer“ eingenommen. Gerade diese Orientierung ist wichtig, um das eigentliche Ziel des Grundsatzbandes als „Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs“ (KSA 2012a, S. 1) zu realisieren. Um diese Ziele zu erreichen, ist es nach Benner erstens notwendig, eine überfachliche Perspektive (Politik, Ökonomie, Jurisprudenz) als auch eine Analyse gesellschaftlicher Werte und Normen vorzunehmen. Dazu sind allerdings zunächst „ethisch-moralische“ Grundkenntnisse von Bedeutung, die die inhaltsbezogene Orientierung und Verortung erst ermöglichen.

Auch Pfeifer konstatiert, dass ethisches Lernen ohne elementare Formen „ethischen Wissens“ nicht auskommt (vgl. Pfeifer 2013, S. 41). Er unterscheidet dabei vier Wissensformen, die für den Ethikunterricht im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Bedeutung sind:

1. Das Prinzipienwissen – Hier geht es um die von Benner angesprochenen ethischen Grundkenntnisse, wie z.B. der kategorische Imperativ von Kant.
2. Das Konsequenzenwissen – Diese Wissensform ist wichtig für die Imaginationskraft. Somit kann man beispielsweise Fernwirkungen technologischen Könnens abschätzen.
3. Das Faktenwissen – Dabei geht es um rudimentäre, aber sachlich zutreffende Kenntnisse aus interdisziplinären Wissenschaftsbereichen. Er führt hier das Beispiel der Zellbiologie an. Ohne Wissen in diesem Bereich sind bioethische Fragestellungen nur schwer zu beantworten.
4. Das vernetzte Zusammenhangswissen – Dieses Wissen ist notwendig, um das Knäuel an Problemen von aktuellen Fallanalysen zu lösen. Hierzu ist Wissen aus den Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften und der Philosophie vonnöten (vgl. ebd. S. 41).

An den Ausführungen von Pfeifer lässt sich gut erkennen, wie der Ethikunterricht einzuordnen ist. Ebenso wie in Sozialkunde scheint das Fach verschiedenste Wissensformen aus anderen fachspezifischen Bereichen zusammenzutragen, um diese für die aktuellen Fallanalysen anzuwenden und analytisch fruchtbar zu machen. Die vier Wissensformen sind dann wiederum die Grundlage, um die „moralische Kompetenz“ zu fördern (vgl. Pfeifer 2013, S. 43). Darunter subsumiert er die Argumentations-, Kommunikations-, Selbstwahrnehmungs-, Fremdwahrnehmungs- und Urteilskompetenz. Diese Kategorien spaltet er auf und formuliert elementare Kompetenzfelder und konkretisiert dazu entsprechende Teilkompetenzen:

Kompetenzfelder	Konkrete Teilkompetenzen
Ich-(Personal)-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Wahrnehmung von Körper, Empfindungen, Motiven und Interessen - Über eigene Gefühle reflektieren und sie ausdrücken - sich eigener Fähigkeiten und Grenzen bewusst werden - Konfliktfähigkeit - sprachlich-diskursive Ausdrucksformen beherrschen - eigene Standpunkte begründen - eigene Meinungen und Wertvorstellungen kritisch reflektieren - eigenes Handeln an moralischen Kriterien messen und kritisch reflektieren - Nachdenklichkeit, Disposition zum reflexiv-kritischen Fragen

Du-(Sozial)-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Perspektivenwechsel - sich in fremde Lebenswelten einfühlen - Empathie - fremde Denk- und Verhaltensmuster als Ausdruck unterschiedlicher Lebensformen und kultureller Prägungen verstehen - sich auf Alterität und Fremdheit einlassen - Kommunikationsregeln formulieren und praktizieren - Urteile gemeinsam finden und argumentativ begründen - Werthaltungen anderer anerkennen und über die Grenzen von Toleranz reflektieren
Es-(Sach)-Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - differenziertes Beschreiben und Strukturieren von Wahrnehmungen und Beobachtungen - Begriffsklärung, Fachbegriffe - grundlegende Kommunikations- und Argumentationsformen kennen - Differenzierung von Sach- und Werturteil - Kenntnis der für moralisches Urteilen grundlegenden empirischen und fachwissenschaftlichen Fakten und Zusammenhänge - elementare philosophisch-ethische Inhalte und Sachverhalte mit den damit verbundenen Fragestellungen kennen - kritische Reflexion von Lösungsansätzen und deren Anwendungsmöglichkeiten
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Beherrschen von fachbezogenen und fächerübergreifenden Methoden und Arbeitstechniken - Methoden der Konfliktbearbeitung kennen und anwenden, z.B. Rollenspiele, Dilemma-Methode, Fallanalysen - Diskussionen oder Debatten und Gespräche nach (neo)sokratischem Vorbild führen - Recherchen durchführen (z.B. Interviews, Expertenbefragung etc.) - Texte verfassen – Essays etc. - Kreativität entwickeln – z.B. durch Gedankenexperimente - Projektarbeit
Argumentationskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - differenzierte Beschreibung von moralischen Phänomenen - Definieren und Abgrenzen von elementaren moralphilosophischen Begriffen - Reproduktion und kritische Analyse von moralphilosophischen Argumentationsmodellen - Anwendung von allgemeinen ethischen Prinzipien auf konkrete Fallkonstellationen - Erschließung von philosophischen Texten anhand von Argumentations- bzw. Strukturskizzen - logisch konsistentes und kohärentes Argumentieren - Fähigkeit zum differenziert kritischen philosophisch-ethischen Urteilen

ABBILDUNG 8: KOMPETENZFELDER DES ETHIKUNTERRICHTS (EIGENE DARSTELLUNG NACH PFEIFER 2013, S. 345F.)

Bei Pfeifer ist auffällig, dass er die Kompetenzfelder anders als Benner strukturiert. Die ersten drei Kompetenzen sind für ihn die Basisqualifikationen (vgl. Pfeifer 2013, S. 345). Diese orientieren sich an den Begrifflichkeiten des Kompetenzbegriffs von Roth 1971. Die Personalkompetenz umfasst dabei alle subjektgebundenen Fähigkeiten. Die Sozialkompetenz hat für ihn eine hohe

empathische Komponente, die durch die Übernahme fremder Perspektiven und den Nachvollzug fremder Werte zu mehr Toleranz führen soll. Die Sachkompetenz schließlich als dritte Basisqualifikation umfasst die ebenfalls bei Benner angesprochenen ethischen Grundkenntnisse. Für die Methodenkompetenz des Ethikunterrichts sollen dann fachbezogene und fächerübergreifende Methoden und Arbeitstechniken gefördert werden. Ebenso wie in der Sozialkunde wird der Unterricht methodisch beispielsweise durch Fallanalysen, Rollenspiele oder Projekte inszeniert.

Die Argumentationskompetenz stellt die letzte Teilkompetenz. „Argumentieren ist ein komplexer Sprechakt, bei dem ein oder mehrere Sätze (in der Regel deklarative (Aussagesätze)) geäußert werden, um die Wahrheit bzw. Richtigkeit einer oder mehrerer Propositionen (Argument(e) und/oder Prämissen) zu behaupten, die die Wahrheit bzw. Richtigkeit ein oder mehrerer strittiger Propositionen (Konklusion(en)) stützen oder widerlegen soll(en).“ (Kienpointner 1992, S. 15). Dies ist nötig, um sein Urteil strukturiert und adäquat zu formulieren und zu kommunizieren. Die Argumentationskompetenz ist ebenfalls wie die Kompetenzfelder der Personal- und Sozialkompetenzen stark mit der Urteilskompetenz verflochten. Nach Habermas werden fünf Geltungsansprüche an eine Argumentation gestellt (vgl. ders. 1988, S. 45):

1. Wahrheit (theoretisch fundierter, wissenschaftlicher Konsens)
2. Richtigkeit (von Handlungsnormen)
3. Angemessenheit (von Werten)
4. Wahrhaftigkeit (subjektive Wahrheit des Arguments)
5. Verständlichkeit (Kontextuierung)

Auch Habermas gibt bei der Betrachtung der verschiedenen Kriterien an eine Argumentation als ein wichtiges Kriterium das theoretisch fundierte, wissenschaftlich korrekte Wissen an. Hier ist die Differenzierung von Werten und Normen in seinen Kriterien interessant. Laut Schellens (vgl. ders. 1985, S. 117f.) besteht der Zusammenhang zwischen Werten und Normen schließlich darin, dass Werte durch Akzeptanz in einer Gruppe oder Gesellschaft in Normen übergehen können. Somit können argumentativ vertretene Werte durch Kommunikation in Normen übertreten. Dies ist argumentationstheoretisch deshalb von Bedeutung, weil vor allem in Ethik die Vermittlung von Werten und in Sozialkunde die Analyse von gesellschaftlichen Normen eine Rolle spielt. Somit besteht ein immanenter Zusammenhang zwischen Ethik und Sozialkunde.

Vergleicht man beide Kompetenzmodelle miteinander, werden zwei Aspekte deutlich. Zuerst fällt auf, dass das Modell von Pfeifer die Kompetenzen komplexer und differenzierter definiert. Dadurch wird klarer, welche Ziele der Kompetenzförderung ausgegeben werden. Das Modell von Benner hingegen ist kompakt und somit leichter zu evaluieren und inklusive der Anforderungsniveaus in der didaktischen, qualitativen Kompetenzforschung zu verwenden, um Fortschritte in der Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Zudem lassen sich vor allem das Sozial- und Personalkompetenzfeld mit den allgemeinen Bildungszielen des Grundsatzbandes vergleichen. Man könnte meinen, wenn man die Regelziele des Ethikunterrichts nach Pfeifer zu realisieren vermag, dann wäre der allgemeine Bildungsauftrag für die Sekundarschulen von Sachsen-Anhalt (fast) erfüllt, womit sich die übrigen Fächer auf ihre fachspezifischen Inhalte konzentrieren könnten.

5.4.2 Der Vergleich des fachdidaktischen Kompetenzmodells mit dem Lehrplan für das Fach Ethik

Durch diese Ziele ist der Ethikunterricht aus dem Kanon nicht mehr wegzudenken und wird mit wenigen Ausnahmen in der gesamten BRD unterrichtet. Laut einer Analyse der KMK zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland wird an 98,3% der Sekundarschulen Ethik gelehrt. Diese Analyse bezieht sich auf das Schuljahr 2006/07 (vgl. KMK 2008, S. 67). Wie bereits in der theoretischen Zielsetzung beschrieben, weist auch das Land Sachsen-Anhalt länderspezifische Zielvorgaben aus, nämlich dass die Lernenden sich mit Orientierungen für ein gutes Leben auseinandersetzen und dabei lernen, ihr Leben in Verantwortung für sich und andere, für ihr Gemeinwesen sowie für die natürlichen Grundlagen des Lebens zu führen (vgl. KSA 2012d⁷, S. 2). So trägt der Ethikunterricht mit seiner Orientierung auf das menschliche Wohl dazu bei, dass junge Menschen zu mündigen Bürgern in einem freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat werden (vgl. ebd.). Es wird konstatiert, dass nicht nur die individuelle Entfaltung des zu unterrichtenden Subjekts im Vordergrund steht, sondern dass diese Entfaltung innerhalb der Grenzen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats passieren soll. Mit dieser Beschränkung ist ein Ethikunterricht ohne politische Dimensionen nicht denkbar. So steht das Fach in einem Spannungsverhältnis zu traditionellen Normen- und Wertvorstellungen, da sie diese infrage stellen. Ziel ist es, auf dieser Basis die Urteilskompetenz zu stärken (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche für das Fach Ethik ausgewiesen. Hier gilt es, „Urteils- und Handlungskompetenz für die Fragen nach dem Guten und nach dem gelingenden Leben“ (vgl. ebd. S. 3) zu entwickeln. Das passiert auf der Grundlage von ethischen

⁷ Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Ethik, Magdeburg 2012

Wissensbeständen. Somit sieht man Parallelen zu dem Kompetenzmodell nach Benner (vgl. Benner 2013, S. 7). Entwickelt werden die grundlegenden Kompetenzen durch fünf Teilkompetenzbereiche. Diese Bereiche orientieren sich an den philosophischen Denkrichtungen und sollen im Folgenden erläutert werden (vgl. KSA 2012d, S. 3ff.):

Zu Beginn steht der phänomenologische Zugang durch „Differenzierendes Wahrnehmen“. Durch die Wahrnehmung und das Beschreiben ethisch relevanter Phänomene und Situationen wird die Grundlage für ethische Reflexionen geschaffen. Ein Problemvorverständnis durch Schilderungen konkreter Beobachtungen und Wahrnehmungen entsteht und kann auf die konkrete Lebenswelt bezogen werden. Dabei sollen sie differenziert und verständlich beschreiben, was sie oder andere beobachten, erfahren, wahrnehmen oder bei sich denken. So können sie verschiedene Sichtweisen erkennen und Handlungsspielräume und den symbolischen Gehalt erlebter Situationen wahrnehmen. Betrachtet man diesen ersten Kompetenzbereich, wird klar, dass man sich nur schwer an den Kompetenzfeldern von Pfeifer orientieren kann, da seine Teilkompetenzen vermischt in den Formulierungen des Kompetenzbereiches „Differenzierendes Wahrnehmen“ vorkommen und keine einheitliche Strukturierung zu erkennen ist. So werden hier vor allem Teilkompetenzen nach Pfeifer im Bereich der Personal- und Sozialkompetenzen angesprochen und gemäß der traditionellen phänomenologischen Denkrichtung aufgegliedert.

Ähnlich liest sich der Befund der hermeneutischen Kompetenz des „Verstehens und Deutens“. Hier ist vor allem die Kunst des Interpretierens gefragt. Die SuS sollen sich das eigene und fremde Vorverständnis bei der Lösung von Problemen bewusst machen, alternative Deutungen in Überlegungen einbeziehen, vor diesem Hintergrund eigene Problemfragen stellen und so ein Problemvorverständnis zur Geltung bringen. Dabei sollen sie eigene sowie fremde Ansichten und Deutungen heranziehen. Somit soll es den Lernenden gelingen, den eigenen Standpunkt zu überprüfen, diesen zu begründen und Ursachen und Folgen des eigenen Handelns zu erkennen.

Das „Untersuchen und Zergliedern“ als dritter Kompetenzbereich ist als analytische Kompetenz und damit als Grundlage ethischen Argumentierens anzusehen. Die Lernenden können so analytisch Lösungen zu einer ausgewählten Fragestellung finden und Antworten sammeln, indem sie bei Beschreibungen und Deutungen verwendete zentrale Begriffe und Argumente hervorheben und prüfen. Sie klären Begrifflichkeiten, bilden Analogien und Parallelen und entschlüsseln ihnen fremde Symboliken. In diesem Abschnitt werden vor allem die Sachkompetenz und die Methodenkompetenz nach Pfeifer gefördert.

Das „Denken in Gegensätzen“ gehört zu der dialektisch-philosophischen Denkrichtung. Hier gewinnt Ethik ihre Einsichten im Austausch von Argumenten. So können die SuS Widersprüche im eigenen Denken und in Aussagen anderer erkennen, diese rechtfertigen oder zurückweisen und gegensätzliche Interessen und Werte von Akteuren erkennen und ausloten. Dadurch können sie schließlich unterschiedliche Positionen in Form von Alternativen oder Dilemmata zuspitzen und Entscheidungen abwägen. Dieser Kompetenzbereich ist sehr komplex. Man geht weg von den beschreibend-analytischen Kompetenzbereichen hin zu dem Bereich der Urteilsbildung, indem man Argumente abwägt und schließlich zu einer Einsicht gelangt.

Der letzte Kompetenzbereich „Kreatives Denken“ umfasst die spekulativ-philosophische Denkrichtung und beinhaltet vor allem die handelnde Komponente. Es ist es das Ziel, durch philosophische Fragen die Neugier der SuS zu wecken und sie zu kreativen Handlungen anzuregen. Dieses Ziel entspricht der Handlungsentwurfskompetenz nach Benner. Es werden Einfälle und Phantasien geäußert, diese spielerisch erprobt und neue Ideen und Hypothesen entwickelt. So werden kreative und fantasievolle Verhaltensalternativen entdeckt und präsentiert.

Die in Ethik erworbene Urteils- und Handlungskompetenz erstreckt sich nicht nur auf ethisches Sozialwissen (z.B. moralische Regeln des Zusammenlebens), sondern auch auf kulturelles Wissen, wie etwa die Bedeutung um die Menschenrechte als Errungenschaft der Aufklärung. Zusätzlich ist auch Naturwissen für den Ethikunterricht relevant. Hier wird der Mensch als Verstands- und Gefühlswesen aufgefasst. Dabei ist die Verbindung der angeführten Wissensbestände ausdrücklich erwünscht. Dadurch sind vernetztes Wissen und die flexible Anwendung von Wissen und der erworbenen Kompetenzen didaktische Prinzipien und Lernziele zugleich (vgl. KSA 2012d, S. 6).

5.4.3 Fazit: Sachlicher Ethikunterricht gegen „hohles Moralisieren“

Die Analyse der kompetenzorientierten Ethikdidaktik und deren spezifische Auslegung des Landes Sachsen-Anhalt zeigt deutlich - Ohne interdisziplinäre Wissenszugänge ist kein moderner Ethikunterricht zu bewerkstelligen. Pfeifer bringt es auf den Punkt: „*Sachlichkeit* als selbstevidentes Gebot wissenschaftlichen Arbeitens verhindert in der Regel „hohles Moralisieren“ (Pfeifer 2013, S. 41). So sind das Fakten- und vernetzte Zusammenhangswissen von großer Bedeutung für den Zugang zur ethischen Urteilsbildung. Diese wiederum befähigt einen, sich in der pluralistischen Vielfalt der Welt zurechtzufinden. Dazu bietet Ethik aus der Perspektive der „Probleme konstitutiver Rationalitäten“ nach Baumert einen spezifischen Zugang auf spezifische Probleme aus der Lebenswelt der SuS. Seine Wirkung entfaltet der Ethikunterricht durch die Kraft des

Arguments, in welchem sich das kommunikative Moment der subjektiven Wahrnehmung sowie der Aushandlung von subjektivierten Werten und kollektiven Normen befindet. Auf Grundlage ihrer Urteile und Entscheidungen entwerfen die Lernenden Handlungsmöglichkeiten, wodurch sie befähigt werden am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, indem sie ihr Verhalten nach den Prinzipien des Guten und gelingendem Leben ausrichten.

6 Die Bildung der Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Aufgabe?

Die Urteilsbildung – ist sie biologisch, ethisch oder politisch zu verorten? Die Analyse der Fächer Biologie, Sozialkunde und Ethik zeigt, dass alle drei Fachlehrpläne die Urteils- bzw. Bewertungskompetenz fördern wollen. Im ersten Kapitel wurde aufgezeigt, nach welchen Prinzipien die Fächer entstanden sind. Es zeigt sich allerdings, dass neue Domänen durch die Implementierung der nationalen Bildungsstandards in andere Fächer integriert werden. So ist die Integration der Bewertungskompetenz in die biologiespezifischen Standards ein Beispiel hierfür. Ein wichtiger Teil der Bewertungskompetenz ist nach Reitschert die Urteilsfähigkeit (vgl. Reitschert 2009, S. 132). Demnach ist ein Teilziel der Bewertungskompetenz ebenfalls die Urteilsbildung. Entscheidend für die Förderung dieser Kompetenz ist ethisches Basiswissen (vgl. ebd. S. 126). Die Bildungsstandards konkretisieren diesen Sachverhalt sogar und weisen die ethische Urteilsbildung als wesentlichen Punkt der Bewertungskompetenz aus (vgl. KMK 2004, S. 12). Hier überschneiden sich offensichtlich zwei Domänen: Die der Biologie und die der Ethik. Kann in diesem Zusammenhang und unter Bezug der Bildungsstandards vielmehr von einer domänenspezifischen bioethischen Urteilsbildung gesprochen werden? Immerhin ist die Bioethik heute ein anerkannter Wissenschaftsbereich. Um die Domänenspezifik der Urteilsbildung zu klären, ist es daher wichtig, genauer auf die Funktionen und Eigenschaften dieser Kompetenz einzugehen.

Im Zusammenhang mit der Urteilsbildung fällt auch immer der Begriff der Moral. Diese umfasst dabei im begrifflichen Sinne Urteile, Regeln, Weisungen und Anleitungen sowie Denkweisen und Einstellungen, die dem Einzelnen als Orientierung im Hinblick auf Fragen dienen, wie sich Menschen in bestimmten Situationen verhalten oder entscheiden sollen (vgl. Herzig 1998, S. 29). In der Ethik- und Philosophiedidaktik wird sodann von „ethisch-moralischer“ Urteilsbildung gesprochen (vgl. u.a. Benner 2007, Benner 2013, Pfeifer 2013). Benner betont in diesem Gedankengang, dass er seinem Kompetenzvorschlag den Zusatz „ethisch-moralisch“ vorweg gestellt hat, um auf den spezifischen Zusammenhang der Wertevermittlung in Bezug auf die Urteilsfähigkeit mit dem Ethikunterricht zu verweisen. Dieselbe Logik scheint auch für die „politisch-moralische“ Urteilsbildung zuzutreffen. So hat die Fachgruppe Sozialwissenschaften in der Politischen Bildung die Kompetenz der Urteilsbildung ebenfalls mit dem Attribut „politisch-

moralisch“ verstehen (vgl. Petrik 2013, S.45, Reinhardt 2005, S. 25). Demgemäß kann die Politische Bildung die Unvermeidlichkeit der Moral nicht ignorieren, sondern muss ihr im Gegenteil in der didaktischen Strukturierung politischer Lernprozesse systematisch Rechnung tragen. Für Henkenborg besteht dabei ein fundamentaler Zusammenhang von Ethik, Moral und Politischer Bildung (vgl. Henkenborg 1993, S. 101). Die Trennung von „politisch“ und „moralisch“ soll die verschiedenen Wesensmerkmale der Kompetenz unterstreichen.

Es beziehen sich zwar beide Begriffe aufeinander, dürfen aber nicht in eins gesetzt werden. Die individuellen Entscheidungen unterliegen den Kriterien der Verantwortungsethik (nach Weber 1919) und den Verfahren der demokratischen Willensbildung (vgl. Reinhardt 2005, S. 25). Mit Hilfe der begrifflichen Konstruktion der „politisch-moralischen“ Urteilskompetenz wird der enge Zusammenhang zwischen Ethik und Politik deutlich. Wie also lassen sich die domänenspezifischen Urteilskompetenzen abgrenzen? Weinbrenner stellt ein ähnliches Problem fest. Es gibt für ihn keine einschlägige Definition dafür, was unter einem politischen Urteil explizit zu verstehen ist. Ebenso existiert kein Konsens darüber, wodurch sich ein politisches Urteil von einer anderen Urteilsart unterscheidet (vgl. ders. 1997, S. 73). Er schlägt für die weitere fachdidaktische Diskussion eine Begriffsdefinition vor. Zuvor umreißt er das allgemeine Verständnis über Urteile:

„Urteile im weitesten Sinne sind alle Aussagen eines Individuums über Menschen oder Sachen, die konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter haben. Durch das Urteil definiert das Individuum sein Verhältnis zur Welt, also zu seiner sozialen und natürlichen Umwelt. Das Urteil enthält also immer eine subjektive Situationsbestimmung und Weltdeutung.“ (Weinbrenner 1997, S. 74)

Politische Urteile basieren dann auf Abwägungsüberlegungen zwischen Positionen, Individuen und Gruppen im Hinblick auf normative Ansprüche. Diese sind in der Regel Gerechtigkeitsansprüche. Darüber hinaus implizieren sie Werturteile. Der Konflikt in all seinen Erscheinungsformen gilt dann als Motor des politischen und moralischen Lernens. (vgl. ebd.). Laut Gropengießer ist die Ethik allerdings die philosophische Disziplin, die sich systematisch mit Werten und Normen auseinandersetzt (vgl. Gropengießer 2010, S. 37). Auch Herzig konstatiert, dass der Ethikunterricht die Moral selbst zum Gegenstand hat (vgl. Herzig 1998, S. 29). Also sind in politischen Urteilen auch immer ethische Urteile enthalten und die Begrifflichkeiten somit nicht mehr trennscharf für die weitere kompetenzorientierte-didaktische Diskussion zu unterscheiden. Deshalb muss die Betrachtung der Urteilsbildung einerseits losgelöst von ihren Attributen „ethisch-moralisch“ und „politisch-moralisch“ und ihren Domänen andererseits vollzogen werden, bzw. gilt es diese Semantiken bei der Betrachtung nachstehender Abbildungen zu vernachlässigen.

Ausgehend von Weinbrenners Überlegungen lassen sich folgende Kategorien für die (politische) Urteilsbildung festlegen (vgl. Weinbrenner 1997, S. 76):

1. Wissen/Fakten
2. Einstellungen/Werte
3. Theoretische Deutungen/Theorien
4. Grundqualifikationen/Dispositionen
5. Konsequenzen/Folgenabschätzung
6. Subjektive Erfahrungen/Biographie

Auch in dieser Betrachtungsweise der Urteilskompetenz kommt der enge Zusammenhang zwischen Wissen und (Urteils-)Kompetenz zum Tragen. Das zugrunde liegende Wissen hat für die Bildung und Qualität von Urteilen einen erheblichen Einfluss. So haben Urteile, die auf einer wenig gesicherten Urteilsbasis beruhen, den Status von Vorurteilen. Ebenso wichtig ist die Kategorisierung von Urteilen. Diese reduzieren komplexe Sachverhalte und machen sie greifbarer. Von großer Bedeutung ist danach die Aufarbeitung der einzelnen Kategorien. Demgemäß beruhen sie immer auch auf Wissen. Feinere, in einer größeren Anzahl vorkommende Kategorien führen dann zu differenzierteren Urteilen und erleichtern die Identifizierung und Einordnung von Sachverhalten. Je mehr Kategorien also bearbeitet, analysiert und durchdrungen werden, desto gefestigter ist das Urteil. Dabei darf es nicht nur bei der einzelnen Bearbeitung der Kategorien bleiben, sondern diese müssen anschließend gegenübergestellt werden, um einseitiges Denken zu vermeiden (vgl. Massing 1997, S. 119ff.).

Die Faktenprüfung ist wichtig für die Kategorienbildung. In dem Fall besagt die Subsumtionstheorie des Urteilens, dass das Urteilen eine Unterordnung von Begriffen ist. Und zwar wird der eine Begriff den anderen untergeordnet. Begriffe ordnen dabei Informationen und vereinen in sich begriffsspezifische Eigenschaften (vgl. Grammes 1997, S. 20). Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Befund von Lind, welcher belegt, dass sich die Fähigkeit der Urteilsbildung bei fehlenden Bildungsangeboten zurückbilden kann. Also muss die Förderung des Urteilsvermögens ständiger Bestandteil von Unterricht sein, damit die SuS diese Fähigkeit stetig weiterentwickeln können (vgl. Lind 2000, S. 101). Zudem können moralische Probleme bei einseitiger Behandlung der Inhalte und Meinungen auf einseitige Aspekte reduziert werden (vgl. Sinemus/Platzer 1995, S. 23, Massing 1997, S. 119ff.).

Kohlberg unterscheidet bei dieser Entwicklung von Urteilen zwischen einem präkonventionellen, einem konventionellen und einem postkonventionellen Niveau. Jedes Niveau umfasst eine vollkommene und eine unvollkommene Stufe. Daraus konstruiert Kohlberg ein Sechs-Stufenmodell der Urteilsentwicklung konstruiert (vgl. Kohlberg 1974, in Herzig 1998, S.59ff.):

1. Stufe: Orientierung an Strafe und Gehorsam – Dieser Standpunkt ist egozentriert und es existiert keine Unterscheidung von Interessen.
2. Stufe: Naiv egoistische Orientierung – Hier werden bereits verschiedene Standpunkte und Interessen unterschieden. Die Konfliktlösung basiert in dieser Stufe auf instrumentellem Zweckdenken. Die Handlung ist also gut und richtig, wenn sie der eigenen Bedürfnisbefriedigung dient.
3. Stufe: Stufe der gegenseitigen interpersonellen Erwartungen, Beziehungen und Konformitäten – Hier beginnt das konventionelle Denken nach dem *Good Guy, nice Girl*-Schema. Gutes Verhalten findet Anerkennung Anderer, schlechtes Verhalten enttäuscht Erwartungen Anderer. Es werden also Erwartungen von Anderen berücksichtigt.
4. Stufe: Orientierung an Aufrechterhaltung von Autorität und sozialer Ordnung – Die Anerkennung, dass das soziale System die gesellschaftliche Ordnung und ein geordnetes Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Interessen sicherstellt, ist hier ausschlaggebend. Es wird demnach eine gesellschaftliche Perspektive eingenommen, die der Aufrechterhaltung des Systems dient.
5. Stufe: Legalistische Vertragsorientierung – Diese Stufe ist der erste Schritt zum prinzipiengeleiteten Denken und der Übertritt in die postkonventionelle Ebene – Geltende Gesetze können auf ihren Wert für eine Gemeinschaft hinterfragt werden. Es werden zudem Überlegungen maßgebend, wie Gesetze aussehen müssten, damit sie von der gesamten menschlichen Gemeinschaft getragen werden können, gemäß der Sozialvertragsidee. Verpflichtungen sind hier Ausdruck gegenseitiger Verträge. Die Freiheit der Vertragspartner, Gleichheit der Individuen und Prinzipien der Gegenseitigkeit werden berücksichtigt.
6. Stufe: Orientierung an Gewissen oder Prinzipien – Der höchsten Stufe der moralischen Entwicklung nach Kohlberg liegt der moralische Standpunkt zu Grunde. Die Vorstellung, dass alle Menschen einander als freie und autonome Personen begegnen sollten, ist von Bedeutung. Diese beinhaltet die gleichwertige Berücksichtigung der Interessen aller, die von einer Entscheidung betroffen sind. Das entspricht der Maxime der Universalisierbarkeit nach dem kategorischen Imperativ nach Kant, welcher besagt: „Handle stets nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“. (Kant 1968, S. 51)

Je höher die moralische Entwicklungsstufe, desto größer ist die gesamtgesellschaftliche Perspektive die eingenommen wird. Dabei ist die Urteilsbildung nicht rein rational und ausschließlich von kognitiver Reflexion geformt, sondern ebenso durch emotional verankerte, phylogenetisch und evolutionär begründbare und in der Sozialisation des Menschen bedingten Intuitionen bestimmt (vgl. Reitschert 2009, S. 56). Urteile gehen also zunächst aus einem unbewussten Prozess der Informationsverarbeitung hervor. Erst bei der anschließenden Begründung des Urteils mit Hilfe der Argumentation werden die rationalen Maßstäbe offengelegt. Je mehr Kategorien und Wissen in das Urteil fließen, umso eher kann dann auf dem nächsthöheren Niveau argumentiert werden. Die Urteils- und Bewertungskompetenz besteht demnach im Kern aus der Generierung und Analyse von Argumenten, die auf ihre Gültigkeit hin reflektiert werden müssen. Die Entwicklung der Argumentationskompetenz spielt dabei eine wichtige Rolle in der Ethikdidaktik. Auch in der Didaktik der Politischen Bildung bekommt das Argument mehr Beachtung. Durch das Verfahren der Argumentationsanalyse soll hier die Entwicklung der Urteils- und Konfliktfähigkeit festgestellt werden. Petrik bedient sich hierbei neben der Argumentationsanalyse an den Entwicklungsstufen Kohlbergs und versucht so die Argumente der SuS in Kohlbergs Niveaustufenmodell einzuordnen (vgl. Petrik 2013). Er nimmt also in seinem Analyseverfahren die Qualität der Argumentation als Indikator für die individuelle Entwicklung der „politisch-moralischen“ Urteilskompetenz.

Auch die Aufforderung zur Perspektivenübernahme kann die moralische Entwicklung vorantreiben. Dementsprechend wächst die Fähigkeit, in das eigene Urteil andere Perspektiven zu integrieren, und es schließlich durch allgemeine Prinzipien zu begründen, kontinuierlich (vgl. Reitschert 2009, S. 65). Für Selman nehmen die Fähigkeit und die Entwicklung der Perspektivenübernahme den Stellenwert einer notwendigen Bedingung für das Erreichen der jeweiligen Stufe moralischer Urteilsfähigkeit ein. Das höchste Niveau der Perspektivübernahme geht dann einher mit der Vorstellung einer pluralistischen Gemeinschaft und Interessenpluralität (vgl. Selman 1984, S. 167). Ohne die Werturteile und Sachurteile anderer nachzuvollziehen und ohne Empathie für den Gegenüber aufzubringen, beschränkt sich der eigene Toleranzrahmen auf die starren Grenzen der eigenen Überzeugung. Dies hingegen entspricht einer Bildung, die gegenseitige Achtung, Verständnis, Sensibilität und Toleranz fördern will. Erst wenn eine Perspektive existent ist, in der von einzelnen Personen abstrahiert wird und das Bewusstsein für eine gesamtgesellschaftliche Gruppe als „organische“ Einheit mit divergenten Interessen und Wertvorstellungen vorhanden ist und in der Wertkonflikte und Spannungen ausgehalten werden, kann man davon sprechen, dass die Grundbedingungen von Toleranz und Demokratiefähigkeit vorhanden sind (vgl. Reitschert 2009, S. 64f.).

Die Urteilsfähigkeit beinhaltet also sowohl das Beschreiben vorhandener, durch Sinn und Logik erfahrbarer Fakten als auch das Prüfen auf implizite Normen und Werte verschiedener Perspektiven. Folgendermaßen sind Urteile je nach Problem, Konflikt oder Thematik von Sach- und Werturteilen durchzogen. Durch die Betrachtung der einzelnen Kategorien des Urteils, wird klar, dass jedes Urteil individuell ist. Es ist bestimmt durch das jeweilige Vorhandensein von (Vor-)Wissen, individuell ausdifferenzierter Werte, subjektiver Erfahrungen und Dispositionen. Weiterhin zeigt sich, dass Urteile einseitig und von minderer Qualität sind, wenn Wissen einseitig präsentiert wird. Ein Befund, der sehr wichtig ist, da die Fächer die Welt aus einer bestimmten Perspektive betrachten und daher nur einen spezifischen Zugang zu urteilskompetenzimmanentem Wissen bereitstellen. Umso gefährlicher scheint es zu sein, die Kompetenzförderung in einem Fall wie der Urteilsbildung auf verschiedene Fächer dezentral aufzuteilen. Je mehr Kategorien, Perspektiven und Informationen analysiert werden, desto differenzierter ist das Urteil und umso leichter fällt die Identifizierung und Einordnung von Sachverhalten. Aus diesem Grund ist es umso verwerflicher, die Urteilsbildung durch Bezeichnungen wie „politisch-moralisch“ oder „ethisch-moralisch“ domänenspezifisch abgrenzen zu wollen. Sicherlich ist dies für die Erforschung der Urteilsstrukturen ein logischer und wichtiger, aber auch künstlicher Prozess. Die Abtrennung und Aufgliederung dieser Domänenspezifik, wie sie sich in den Fachlehrplänen niederschlägt, verhindert aber die Entwicklung und Entfaltung der Urteilsfähigkeit und sollte daher fächerübergreifend gefördert werden.

7 Ergebnisbetrachtung: Gibt es Potentiale innerhalb der kompetenzorientierten Lehrplanvorgaben?

Inwieweit lassen sich in den Fächern Biologie, Sozialkunde und Ethik auf Grundlage der kompetenzorientierten Lehrplanvorgaben Potentiale für fächerübergreifenden Unterricht herausarbeiten? Diese Frage stellte den Ausgangspunkt der Arbeit. Um diese Frage zu beantworten, darf der Blick allerdings nicht nur starr auf die Lehrplanvorgaben gelegt werden. Es müssen ebenso wichtige Aspekte aus der Bildungspolitik und den fachdidaktischen Wissenschaften hinzugezogen werden, um die Formulierungen und Festlegungen in den Lehrplänen von Sachsen-Anhalt beurteilen zu können.

„Es zeigt sich, dass die Realisierung der angestrebten neuen Kompetenzen und die neuen Lehr-Lern-Reformen im Alltag der Schule nicht hinreichend geklärt worden ist“ (Tenorth 1999, S.202). An dieser Feststellung hat sich in fünfzehn Jahre nach der Kritik von Tenorth weithin wenig geändert. Auch Moegling kritisiert, dass die didaktische Wende Gefahr läuft, ausschließlich fachbezogen durchgeführt zu werden (vgl. ders. 2010, S. 69). Die Diskussion um die passende

Konzeption von Fächern ist seit jeher Inhalt bildungspolitischer Debatten. So kritisieren die reformpädagogischen Ansätze des Leipziger Lehrervereins (1884-1933), von John Dewey (1859 – 1952) und des neueren Ansatzes der Lernfelder dreierlei Dinge:

1. Es existiert die Dualität von sowohl Wissen und Können als auch Theorie und Praxis.
2. Die Klassifizierung von Wissen in Schulfächer ist realitätsfern.
3. Durch die Strukturierung der Fächer nach fachwissenschaftlichen Prinzipien werden wichtige Wissensbereiche vernachlässigt.

Die Konzeption von Fächern ist zu sehr auf die Fachinhalte beschränkt und nimmt zu wenig die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der SuS in den Fokus. Nicht zu vernachlässigen ist, dass in früherer Zeit ein anderer Zugang zu Informationen herrschte und die Wissenschaftsbereiche bei Weitem nicht so ausdifferenziert waren wie heute. Durch sowohl innovative Techniken und Methoden als auch durch den Zugang zu modernen Speicher- und Kommunikationsmöglichkeiten hat die Fülle an Informationen neue Dimensionen erreicht. Vor diesem Hintergrund muss sich die Frage gestellt, was die SuS noch aus der großen Vielfalt an Informationen wissen müssen? Sollte es nicht vielmehr darum gehen, dass die SuS lernen sollten, wie sie an bestimmte Informationen kommen können, wie sie dieses Wissen nutzen und wie sie die Sachverhalte schlussendlich bewerten sollen? Gudjons stellt dazu fest:

„Das Wissen, sozusagen die Meisterschaft auf einem Felde, wird durch Unwissen, ja durch Ignoranz auf anderen Feldern erkaufte. Die Folge: Wir wissen immer mehr von immer weniger und immer weniger von immer mehr. Es scheint so, dass der Fortschritt unseres Wissens in – genialer – Einseitigkeit und Spezialisierung besteht.“ (Gudjons 1998, S. 9).

Es wäre an der Zeit zu fragen, welche Rolle das Wissen im Unterricht spielen muss? Ob dabei Wissen in den Kompetenzbegriff integriert werden soll, ist umstritten. Benner plädiert für eine Trias von Unterricht, Kompetenz und Wissen (vgl. ders. 2007, S. 124) und klammert somit den Begriff des Wissens aus der Kompetenzdefinition aus. Auch Klieme stellt die Verbindung aus Wissen und Können her und sieht Kompetenzen in diesem Zusammenhang als Befähigung zur Bewältigung von unterschiedlichen Situationen (vgl. ders. 2014, S. 13). Diese Betrachtungsweise scheint nach den Untersuchungen der Kompetenzeigenschaften sinnvoll. Die vorangehenden Betrachtungen haben somit gezeigt, dass ohne Wissen keine Kompetenzförderung vonstattengeht, allerdings auch Kompetenzen benötigt werden, um sich Wissen anzueignen. Wissen und Kompetenzförderung stehen somit in einem engen dialektischen Verhältnis.

Die Akzentuierung des Kompetenzbegriffs ist nicht an außerschulischen Verwertungssituationen und die darauf ausgerichteten Qualifikationen orientiert, sondern an spezifischen Realitätsmustern der schulischen Fächer und ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Domänen. Schulische Fächer stellen schließlich in diesem Zusammenhang konkrete Formen der Weltzugangsweisen dar (vgl. Dressler 2006, S. 2f.). Aber es gibt nicht den einen bestimmten Wissensinhalt, der nur die eine bestimmte Kompetenz fördert. Wissen ist in diesem Zusammenhang austauschbar und muss demnach nur aus einer bestimmten Domäne stammen, um die domänenspezifischen bzw. fachbezogenen Kompetenzen zu fördern. Neben den fachbezogenen Kompetenzen gibt es allerdings fächerübergreifende Kompetenzen, wie beispielsweise Problemlösefähigkeiten oder Teamfähigkeit und als weitere Form die Handlungskompetenzen, welche neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft auch moralische Kompetenzen umfassen (vgl. Klieme 2014, S. 28).

Kompetenzen werden erworben. Das heißt, sie müssen durch Erfahrung und Lernen angeeignet werden und dienen der Bewältigung von spezifischen Situationen. Das Problem besteht darin, dass die zu bewältigenden Situationen nicht in Fächer gegliedert sind, sondern das Individuum seine Umwelt ganzheitlich wahrnimmt. Die Fächer können nur aus verschiedenen Perspektiven die jeweilige Situation vermitteln und erfahrbar machen. Um Thematiken fächerübergreifend zu begegnen, wurden in dem Grundsatzband von Sachsen-Anhalt Themenschwerpunkte festgelegt (vgl. KSA 2012a, S.16f.). So werden in den themenübergreifenden Komplexen vielfältige Perspektiven und Ansätze entwickelt. Das Ziel ist es hier, durch das überfachliche Lernen neue Perspektiven zu eröffnen. Die Komplexe sollen dabei im Zusammenhang mit dem Fachunterricht sowie als dessen Ergänzung betrachtet werden. Die Analyse dieser Schwerpunkte fand auf der Grundlage der vier Weltzugangsweisen nach Baumert statt. Sie zeigt deutlich, dass die fächerübergreifenden Themenkomplexe eine gleichberechtigte Förderung fächerübergreifender Kompetenzen nicht zulassen, da die Akzentuierung der jeweiligen Perspektivierungen nicht ausgeglichen ist. So sollte die Analyse der Fachlehrpläne für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts der Fächer Biologie, Sozialkunde und Ethik untersuchen, in wie weit Potentiale für neue Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht vorhanden sind.

Der Beitrag des Faches Biologie zur Welterschließung liegt in der Auseinandersetzung mit dem Lebendigen (vgl. KMK 2004, S. 6). Hier lassen sich konkret fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen festmachen. Der Kompetenzbereich Fachwissen ist fachspezifisch und vermittelt fachwissenschaftliche Konzepte. Diese sind wichtig, um Sachverhalte innerhalb der Biologie zu verorten. Dabei sollen die SuS befähigt werden zwischen den Ebenen der

Konzepte zu wechseln. Dieser Wechsel findet in zwei Dimensionen statt: Zum einen bewegen sich die SuS vertikal innerhalb der Systemebenen der Biologie, zum anderen findet ein horizontaler Wechsel statt, indem sich die Lernenden zwischen den Fächern der Naturwissenschaften bewegen. Um den horizontalen Wechsel gewährleisten zu können, sind die Kompetenzbereiche der anderen naturwissenschaftlichen Fächer analog angelegt (vgl. KSA 2012b, S. 4). Im Bereich der Erkenntnisgewinnung werden spezifische Methoden zur Informationsgewinnung und Überprüfung von Hypothesen beschrieben. Dies betrifft einerseits Methoden der Biologie wie beispielsweise das Mikroskopieren, aber auch fächerübergreifende Methoden in Bezug auf die Naturwissenschaften wie das hypothesengeleitete Experiment. Der Kompetenzbereich der Kommunikation betrifft fächerübergreifende Präsentationsmethoden und die adäquate Darstellung von Informationen in angemessener Fachsprache. Schließlich beschreibt die Bewertungskompetenz den letzten Kompetenzbereich. Hier geht es um die Bewertung biologischer Phänomene, Informationen, Erkenntnisse und die Folgenabschätzung neuer Technologien auf Grundlage ethischer Maßstäbe.

Bereits hier findet sich eine fächerübergreifende Perspektive des Faches, jedoch ist sie in dem Fachlehrplan für Biologie nur über Begrifflichkeiten wie „Wertesysteme“ (KSA 2012b, S. 8) impliziert. Zieht man zusätzlich die nationalen Bildungsstandards heran, auf dessen Grundlage die Lehrpläne für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts entstanden sind, wird explizit von der „ethischen Urteilsbildung“ (KMK 2004, S. 12) als Grundlage der biologischen Bewertungskompetenz gesprochen. Reitschert gliedert die Bewertungskompetenz noch weiter in spezifische Teilkompetenzen auf und konstatiert zudem ethische Grundkenntnisse als Teilkompetenz der Bewertungskompetenz (vgl. Reitschert 2009, S. 2). Das Auffällige an diesem Ergebnis ist, dass sich allein durch den Einblick in den Fachlehrplan für Biologie und die nationalen Bildungsstandards ein fächerübergreifender Schwerpunkt finden lässt, ohne dabei einen Vergleich zu einem weiteren Lehrplan zu ziehen. Durch die Implementierung der Bewertungskompetenz sind die Maßstäbe, wie sie beispielsweise in der Betrachtung für das Fachprinzip in Bezug auf Tenorth vorgenommen wurden, obsolet. Die Bewertungskompetenz erfordert explizit ethische Grundkenntnisse und damit Fachinhalte eines anderen Bereiches. Dabei sind die Fachgebiete der Bereiche der Biologie und der Ethik in ihren Weltbegegnungen konträr und bedienen sich an jeweils unterschiedlichen grundsätzlichen Wissensbereichen und Perspektiven auf den Gegenstand. Innerhalb der Biologie wird vornehmlich naturwissenschaftlich und deskriptiv-beschreibend vorgegangen, während die Ethik normativ, wertorientiert und nach geisteswissenschaftlichen Prinzipien analysiert und bewertet.

Werden dazu zusätzlich der Fachlehrplan für Ethik und die fachdidaktisch-wissenschaftlichen Befunde herangezogen, wird das Ergebnis noch deutlicher. Der Kompetenzentwurf des Fachlehrplans für Ethik orientiert sich an den verschiedenen philosophischen Denkrichtungen. Diese explizit als phänomenologische, hermeneutische, analytische, dialektische und spekulativ ausgewiesene Denkrichtungen bilden die Teilkompetenzen der im Ethikunterricht zu entwickelnden Urteils- und Handlungskompetenz. Benner beschreibt in seinem Entwurf ähnliche Kompetenzen, konkretisiert sie in seinem Niveaustufenmodell, aber in anderer Art und Weise. Zusätzlich erweitert er sein Kompetenzmodell neben der Handlungsentwurfskompetenz und der Urteilskompetenz um die Kompetenz der „ethisch-moralischen“ Grundkenntnisse (vgl. Benner 2013, S. 8). Nach Benners Modell ist also das Wissen um ethische Theorien der Wertephilosophie und Moral von immanenter Bedeutung. Im Fachlehrplan Ethik für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts sind diese von Benner benannten „ethisch-moralischen“ Grundkenntnisse nach den Wissensbereichen Kulturwissen, Sozialwissen und Naturwissen gegliedert. Pfeifer schlägt ein drittes Kompetenzmodell vor und orientiert sich an den Kompetenzbegriffen von Roth (vgl. Roth 1971). Er untergliedert die Kompetenzen in Sach-, Personal- und Sozialkompetenz als Basiskompetenzen und erweitert sein Modell zusätzlich um die Methoden- und Argumentationskompetenz (vgl. Pfeifer 2013, S. 345). Die Methodenkompetenz umfasst ihm nach fachbezogene und fächerübergreifende Vorgehensweisen. Ausgewiesen werden hier Methoden, wie zum Beispiel die Dilemma-Methode oder die Fallanalyse.

Besonders interessant erscheint die von Pfeifer beschriebene Argumentationskompetenz. Diese gehört nicht zu seinen drei Basiskompetenzen für den Ethikunterricht, bietet allerdings großes Potential für fächerübergreifenden Unterricht. Das Argument wird nach Habermas in fünf Geltungsansprüche unterteilt. Es muss demnach zuerst der Wahrheit entsprechen, also sachlich korrekte Fakten enthalten. Zudem wird der Faktor der Richtigkeit in Bezug auf Handlungsnormen vorausgesetzt. Ebenso muss das Argument durch Wertstandards angemessen sein. Letztlich spielen die Wahrhaftigkeit und Verständlichkeit, also die Zuverlässigkeit und sinnvolle Kontextuierung eine Rolle für die Argumentation. Für die „ethisch-moralische“ Urteilsbildung ist gerade der Austausch von Argumenten wichtig, um sich eine fundierte Meinung zu bilden. Das Argument bezieht durch seine Geltungsansprüche fächerübergreifende Position. Durch den Anspruch der Wahrheit wird hier explizit die passende und fachlich fundierte Theorie verlangt. Diese theoretischen Zugänge sind von Thematik zu Thematik verschieden. Also sind die Inhalte thematisch variabel und es können dadurch Bezüge zu allen Wissenschaften hergestellt werden. Den Bezug zum Fach Ethik erhält das Argument durch den Geltungsanspruch der Angemessenheit und Richtigkeit, indem es hier um den Maßstab der in Bezug zu bringenden Werte und Handlungsnormen geht. Somit genießt das

Argument interdisziplinären Charakter und bildet eine fächerübergreifende Brücke zu allen Fachbereichen einerseits sowie endlose Kombinationsmöglichkeiten für fächerübergreifende Themenkomplexe andererseits. Die von Habermas konstatierte Sachlichkeit als Geltungsanspruch für Argumente ist der Ausgangspunkt für interdisziplinäre Wissenszugänge, ohne die kein moderner Ethikunterricht zu bewerkstelligen ist. Zudem wird durch das hohe Maß an Sachlichkeit „hohles Moralisieren“ (Pfeifer 2013, S. 41) verhindert. Fakten- und vernetztes Zusammenhangswissen sind damit von großer Bedeutung für die Entwicklung der ethischen Urteilsbildung. Durch sie werden die SuS befähigt, sich in der pluralistischen Vielfalt der Welt zurechtzufinden.

Grundsätzlich lassen sich dann auch in dem Lehrplan des Faches Ethik Ansätze für fächerübergreifenden Unterricht feststellen. Es wird dabei explizit das Ziel der Entwicklung für ethische Urteils- und Handlungskompetenz ausgeschrieben. Als eine wichtige fächerübergreifende Teilkompetenz ist hier die analytische Kompetenz des „Untersuchen und Zergliedern“ hervorzuheben, welche als Grundlage des ethischen Argumentierens angesehen wird. Ebenso lassen sich in diesem Zusammenhang fächerübergreifende Potentiale durch die dialektisch-philosophische Teilkompetenz aufzeigen, da hier der Austausch von Argumenten und das „Denken in Gegensätzen“ stattfindet. Ethik braucht also als geisteswissenschaftliche Disziplin interdisziplinäre Zugänge, um den allumfassenden Geltungsansprüchen des Argumentierens und der Urteilsbildung gerecht zu werden.

Das ist auch ein Befund, der sich mit der Analyse des Lehrplans Sozialkunde für Sekundarschulen Sachsen-Anhalts und dessen Fachdidaktik für Politische Bildung deckt. Die GPJE konstatiert hierzu in ihrem Entwurf für nationale Bildungsstandards, dass das Unterrichtsfach keine klaren Grenzen hat. Zudem wird die hohe Bedeutung der fächerübergreifenden Kooperation betont. Dabei werden auch hier die Wissensinhalte anderer Fächer sowie fächerübergreifende Methoden hervorgehoben. So arbeitet die Politische Bildung ebenfalls mit Fallanalysen, Dilemma-Methode oder Konfliktanalysen (vgl. KSA 2012c, S. 4, 12). Da diese Methoden bewiesenermaßen auch in Ethik angewandt werden, kann hier laut Definition von Schwefel für fächerübergreifenden Unterricht nicht von fachspezifischen, sondern ausschließlich von fächerübergreifenden Methoden die Rede sein. Geht man nach der Semantik des Fachprinzips, wären für die Unterrichtsfächer Ethik und Sozialkunde kaum rein fachbezogene Methoden zu finden und die Methodenkompetenz müsste als überwiegend fächerübergreifend ihren Geltungsanspruch beziehen. Auch im Fall der Urteilskompetenz werden

„ausgewählte politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Probleme, Konflikte, Entscheidungen und Lösungen, Institutionen und Verfahren sowie politische Denkweisen, Aussagen und Programme mithilfe von Werten gedeutet und eigenständige, begründete und kritische Werturteile formuliert.“ (ebd. S. 5)

Es ist explizit das Werturteil festgeschrieben, welches ohne ethische Grundkenntnisse nicht gebildet und artikuliert werden kann. Die Argumentation ist dabei, auch in der Didaktik der Politischen Bildung, der performierte Niederschlag der Urteilskompetenz und ist somit als das Hauptmedium anzusehen, um kognitive Prozesse nachvollziehen zu können (vgl. Petrik 2013, S. 352). Somit wird über das Argument wiederholt der interdisziplinäre Brückenschlag geleistet. da je nach Thematik unterschiedliche Fachbezüge benötigt werden. Zudem ist das Argumentieren die Praxis, zu der Unterricht hinführen soll (vgl. Benner 2007, S. 136) und kann somit als grundlegendes Ziel von Unterricht angesehen werden. Dementsprechend ist auch im Grundsatzband für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts das Ziel formuliert, dass die SuS zur aktiven Teilhabe in der Gesellschaft erzogen werden sollen (vgl. KSA 2012a, S. 3). Das Argument bildet hier die kommunikative Basis für die aktive Mitgestaltung und die Grundlage zur Diskursfähigkeit.

Die Urteilsfähigkeit als Kompetenz kann dabei nicht als fachbezogen gelten. In der vertiefenden Analyse dieser Kompetenz auf Basis wissenschaftlicher Literatur und Forschungsergebnissen zur Förderung dieser, zeigt sich eindeutig, dass das Kompetenzniveau zunimmt, je mehr Perspektiven in das Urteil integriert werden, (vgl. Selman 1984, Reitschert 2009, Nunner-Winkler 2006, Benner 2007). Neue Informationen und Erfahrungen werden über die kognitiven Tiefenstrukturen der Urteilsfähigkeit aufgefasst, beurteilt und eingeordnet. Es erfolgt also eine Perturbation der Informationen und damit von Wissen (vgl. Massing 1997, S. 116). Folglich entsteht durch den Prozess der Urteilsbildung automatisch ein Wissenszuwachs. Demnach können dann die Befürchtungen entkräftet werden, dass die Kompetenzorientierung Bildungsprozesse herabsetzt. Denn das Gegenteil ist der Fall. Durch die Bildung eines Urteils erfahren die Lernenden, welchen Nutzen Wissen haben kann, wodurch die Transformation vom „toten“ zu „lebendigem Wissen“ (Moegling 2010, S.70) vollzogen wird. Vor dem Hintergrund der Befunde zur Urteilsbildung wird demzufolge nicht empfohlen, die Kompetenzförderung auf die verschiedenen Fächer dezentral aufzuteilen, sondern die Förderung eines mehrperspektivisch auszubildenden Urteils durch fachverbindende und fachübergreifende Unterrichtsorganisation zu ermöglichen.

8 Fazit: Drei Aspekte für die Entfaltung von Potentialen fächerübergreifenden Unterrichts

Was bedeuten diese Befunde für unsere Ausgangsfrage? In den Lehrplänen ist die dezentrale Aufteilung der Urteilskompetenz festgelegt. Diese Empfehlung scheint zunächst logisch. Je mehr Fächer sich mit der Entwicklung der überfachlichen Kompetenz beschäftigen, umso mehr wird die Entwicklung dieser Kompetenz gefördert. Allerdings zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die dezentrale Kompetenzförderung nicht gleich ein hohes Maß an Entwicklungserfolgen mit sich bringt. Im Falle der Urteilsbildung bedeutet dies, dass erst durch die erhöhte Anzahl fachlicher Perspektiven die Urteilsbildung gewinnbringend gefördert werden kann. Bleibt es bei der einseitigen thematischen Behandlung innerhalb eines Faches, bleibt analog meist auch die Urteilsbildung einseitig.

Potentiale für fächerübergreifenden Unterricht lassen sich auf mehreren Ebenen feststellen. Inhaltlich lassen sie sich vor allem in Sozialkunde und Ethik, schon vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses der Werte innerhalb der Politik, Ansätze zur besseren Kompetenzförderung erkennen. Durch immer fortschrittlichere Technologien, wie beispielsweise der Stammzellenforschung und der pränatalen Diagnostik, spielen ethische Werte (als ethisches Grundlagenwissen) allerdings auch innerhalb der Biologie eine immer wichtigere Rolle. So ruft vielleicht schon die Bezeichnung „fortschrittliche Technologie“ im Kontext der Stammzellenforschung und der pränatalen Diagnostik Empörung hervor, weil die biologischen Erkenntnisse, die diese Verfahren mit sich bringen, nicht mit den menschlichen Grundrechten - hier explizit dem Recht auf Leben - vereinbar scheinen. Ebenso werden dadurch Fragen laut, ab wann ein Organismus lebendig ist und wie man den Begriff „Leben“ definiert. So können die auf den ersten Blick konträren Disziplinen der Natur- und Geisteswissenschaften gemeinsam einen Beitrag zur Entwicklung einer umfassenden Urteilsbildung leisten.

Um die SuS für die Beurteilung solcher gesellschaftlich relevanten Themen zu befähigen, wurde die Bewertungskompetenz in den Kompetenzkatalog der nationalen Bildungsstandards für Biologie, und dadurch schließlich auch verbindend für den Fachlehrplan Biologie für die Sekundarschulen Sachsen-Anhalts, implementiert. Wie die vorhergehende Analyse gezeigt hat, ist dies allerdings eine fächerübergreifende Kompetenz und erfordert grundlegende Kenntnisse anderer Fachdisziplinen. Die Förderung der Urteilskompetenz ist in allen analysierten Lehrplänen expliziert vorhanden. Durch die dezentrale, fachspezifische Entwicklung der Kompetenz wird diese theoretisch nur einseitig und damit nicht im vollen Maß gefördert. So ist die Struktur der Urteilsbildung als eine

Antwort für das grundsätzlich vorhandene Potential für fächerübergreifenden Unterricht zu betrachten. Daher empfiehlt es, dass die Lernenden für eine differenzierte Urteilsbildung aus verschiedenen Fachwissenschaften Informationen erschließen und diese in ihr Urteil einfließen lassen, um differenziert bewerten zu können. Das Fach kann über seine spezifischen Erkenntniswege dazu beitragen, dass sich die Lernenden Informationen fachspezifisch aneignen und auswerten, als strukturierendes Moment muss allerdings die Urteilskompetenz mit ihren verschiedenen Eigenschaften (vgl. Weinbrenner 1997, S. 76) angesehen werden.

Die jetzige Struktur des Fachprinzips verhindert eine gewinnbringende Förderung in Bezug auf die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung. Dadurch ist auch der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung auf Landesebene bisher kaum zur Geltung gekommen. Der Wechsel hat innerhalb der Fachdidaktiken und der Bildungsstandards stattgefunden, ist aber bisher in Sachsen-Anhalt nicht konsequent umgesetzt worden. Die Bedeutung des fächerübergreifenden Unterrichts sollte in den gesetzlichen Vorgaben des Landes Sachsen-Anhalts eine wesentlichere Rolle spielen und gleichberechtigt gegenüber des Fachprinzips sein, um die Ziele des Grundsatzbandes erreichen zu können, alle vorhandenen Potentiale nutzen zu können und sie für die Entwicklung der SuS fruchtbar zu machen. Wichtig wären folgende drei Aspekte für die Implementierung von fächerübergreifenden Unterrichts und Thematiken:

1. Die Denkweise über die Rolle des Faches und der Wissensinhalte sollte geändert werden:

Das Fachprinzip ist zweifelsohne ein wichtiges Prinzip zur Strukturierung und Vermittlung von Inhalten und bietet lernpsychologisch unbestreitbare Vorteile. Allerdings lässt sich aus der Rhetorik der „dezentralen Förderungen“ von fächerübergreifenden Kompetenzen eine andere Logik schließen. Deshalb folgt daraus:

2. „Das Pferd von hinten aufzäumen“:

Wie es der Paradigmenwechsel vorsieht, sollten die Kompetenzen zentral im Fokus der Sache stehen und die Fachinhalte hier untergeordnet werden. Dadurch steht nicht das Fach, sondern ein bestimmtes Thema als Kompetenzschwerpunkt im Mittelpunkt des Unterrichts. Die jeweiligen Fächer, die zur Entwicklung des im Zentrum stehenden Kompetenzschwerpunkts eine Rolle spielen, strukturieren über ihre spezifischen fachwissenschaftlichen Konzepte den Zugang zum Thema und machen es so greifbar. Durch den Aspekt, dass Kompetenzen niemals für sich allein gefördert werden und immer ein Wechselspiel zwischen verschiedenen Kompetenzen stattfindet, kann

zusätzlich neben der Förderung eines Kompetenzschwerpunkts eine komplexe Kompetenzförderung verwandter oder sich aus der Natur der Sache heraus ergebender Fähigkeiten stattfinden.

3. Vielfältige Perspektivierungen:

Die zentrale Thematik lässt sich, wie in der Analyse zu den fächerübergreifenden Themenkomplexen gezeigt wurde, durch verschiedene Perspektiven der Weltzugänge erarbeiten. Die Thematiken sind so zu wählen, dass der perspektivische Zugang über mehrere, jedoch am besten aller Weltzugänge, gewährleistet ist. Erstens kann so ein breites Spektrum an Urteilsmöglichkeiten gesichert werden, zweitens kann über die vielfältigen Perspektiven ein höheres Maß an SuS angesprochen werden. Über die Betrachtung einer Perspektive lässt sich hingegen in einem geringeren Maß die subjektive Betroffenheit erzeugen. Man kann über verschiedene Weltzugänge dem subjektiven Zugang der SuS zum Thema gerechter werden und an ihre individuellen Kompetenzen und Lebensweltbezüge anknüpfen. Dies ist ein wichtiges Urteilkriterium im Sinne der Frage: „Was bringt mir die Behandlung des Themas?“. Zusätzlich lassen sich durch die verschiedenen Perspektiven vielfältige Fachzugänge nutzen, wodurch dennoch fachbezogene Inhalte, Begrifflichkeiten und Methoden vermittelt werden können. Allerdings findet die Vermittlung durch die Fokussierung auf eine zentrale Thematik ganzheitlich statt und erfasst dadurch die Situation als Ganzes. Deswegen werden dann auch die grundlegenden Wissensbestände (vgl. KSA 2012a, S. 13) so aufbereitet, dass sie für ein situationsbezogenes und sachgerechtes Denken und Handeln in der Lebenswelt bedeutsam sind und den subjektiven Lernvoraussetzungen der SuS gerechter werden.

9 Ein Ausblick

Durch die exemplarische Betrachtung der Fächer Biologie, Sozialkunde und Ethik ließen sich vielfältige Probleme aufzeigen, die die Entfaltung grundlegender und bedeutender Potentiale zur Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen verhindern. Die Analyse zeigt, dass sich von der traditionellen Ansicht der Funktion der Fächer gelöst werden sollte, um die Potentiale des Paradigmenwechsels hin zur Kompetenzorientierung zu entfalten. Dies würde eine Änderung der Lehrplanvorgaben und eine Umstrukturierung der Stundenpläne zur Folge haben, die zum Inhalt hätte, dass fächerübergreifendem Unterricht gegenüber dem Fachprinzip mehr Beachtung geschenkt werden würde. Es zeigt sich bisher die Tendenz, dass die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen fachbezogen durchgeführt wird. Dieser Aspekt ist auch vor dem Hintergrund der jetzigen Lehrerbildung nicht empfehlenswert. Hier soll der Fokus letztmalig auf die

Bewertungskompetenz des Faches Biologie gelegt werden. Ein ausgebildeter Biologielehrer kann eine zusätzliche, fachlich korrekte Entwicklung der Bewertungskompetenz durch philosophische Wissenschaftsdisziplinen nicht im vollen Maß leisten und bräuchte eine fachlich fundierte Ausbildung in der Philosophie und Ethik. Es kann nicht die Rolle des Lehrers sein, ein ausgebildeter Experte auf allen möglichen Fachgebieten der Wissenschaften zu sein, die die Urteilsbildung der SuS in der Entwicklung fördern könnten. Hier muss sich das Wissen frei nach Gudjons durch Spezialisierung auf dem einen Feld und durch Unwissen auf einem anderen Gebiet erkaufen werden. Es müssen alternative pädagogische und methodische Konzepte in den Blick genommen werden. Durch Team-Teaching lässt sich beispielsweise fächerübergreifender Unterricht schulintern koordinieren und ermöglichen. Auch die Projektmethode nach dem Vorbild Deweys bietet vielfältige Möglichkeiten zum schulischen Einsatz. Die Umsetzung und Integration von Projekten als fester Bestandteil, inklusive einer hohen Frequenz an zur Verfügung stehender Stunden innerhalb des Stundenplanes, ist zu empfehlen. Durch die Kompetenzorientierung verschwimmen die Fachgrenzen und die Analyse der bisherigen bildungspolitischen Maßnahmen auf Landesebene lassen den Schluss zu, dass durch die momentane Strukturierung der Lehrpläne der Anschluss an die Erkenntnisse aus der didaktischen Forschung verloren geht. Am Prinzip der Bewertungskompetenz ließ sich zeigen, dass die traditionellen Fachstrukturen obsolet erscheinen und die starren Fachgrenzen durch die Kompetenzorientierung aufgebrochen werden. Um die Bewertungskompetenz unter Einbezug des dialektischen Verhältnisses von Wissen und Können gewinnbringend zu entwickeln, sind die Fachdisziplinen der Biologie und Ethik in gleichem Maße gefordert. Somit stellt sich die abschließende Frage: Lässt sich ein Modell entwickeln, dass Kompetenzen als ausschließlich fächerübergreifende Basis in den Blick nimmt und die Fachprinzipien erst im zweiten strukturierenden Moment als methodische und inhaltliche Aspekte integriert? Diese Frage muss in weiteren Forschungsarbeiten thematisiert und beantwortet werden. Es muss untersucht werden, ob sich für andere Kompetenzen ebenfalls fächerübergreifende Eigenschaften erarbeiten lassen. Auch auf dem Gebiet der Fachdidaktiken muss geprüft werden, inwieweit sich weitere fächerübergreifende Potentiale zwischen den vermeintlich „fachspezifischen“ Kompetenzen analysieren lassen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: Kompetenz, in: Arnold et. Al: Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn 2001
- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N. u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M, 2002
- Benner, Dietrich: Moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Vorstellung eines Modells und Instruments zur Beschreibung und Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen. Öffentlicher Vortrag an der ECNU Shanghai vom 21. November 2013
- Benner, Dietrich: Bildungsstandards, Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven, München 2007
- Benner, Dietrich: Unterricht - Wissen – Kompetenz, Zur Differenz zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben, in: Benner, Dietrich: Bildungsstandards, Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven, München 2007
- Benner et al: Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz – Erste Ergebnisse aus dem DFG_Projekt RU-Bi-Qua, in: Benner, Dietrich: Bildungsstandards, Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven, München 2007
- Berck, Karl-Heinz/Graf, Dittmer: Biologiedidaktik – Grundlagen und Methoden, 4. Aufl. Wiebelsheim 2010
- Berck, Karl-Heinz: Biologiedidaktik – Grundlagen und Methoden, Wiebelsheim 2005
- Dehnbostel/Gillen: Kompetenzentwicklung, reflexive Handlungsfähigkeit und reflexives Handeln in der Arbeit, in: Gillen et. al.: Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen, Bielefeld 2009
- Deichmann, Carl: Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 2001
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla, Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Weinheim 2000
- Dewey, John: Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr, in: Dewey/Kilpatrick: Der Projekt-Plan, Grundlegung und Praxis, Weimar 1935, S.85-101
- Dewey, John: Erfahrung und Erziehung, in: Dewey/Handlin/Correll: Reform des Erziehungsdenkens, Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform, Herausgegeben und überarbeitet von Werner Correll, Weinheim 1963, S. 27-99
- Dewey, John: Schule und öffentliches Leben, Aus dem Englischen übersetzt von Else Gurlitt, Mit einleitenden Worten von Ludwig Gurlitt, Berlin 1905
- Dressler, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen, Vortrag bei der 40. Tagung für Didaktik der Mathematik, Osnabrück, 08.03.2006

- Dressler, Bernhard: Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken, in: Katharina Müller-Roselius/Uwe Hericks (Hg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen/Berlin/Toronto 2013
- Erler, Otto: Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule, Mit Begründung und Unterrichtsbeispielen, 1. Heft: Die Grundschule (1.-4. Schuljahr), Leipzig 1923
- Erler, Otto: Bilder aus der Praxis der Arbeitsschule, Leipzig 1921
- Erpenbeck, J.: KDOE – Kompetenz-Diagnostik und -entwicklung, in: Erpenbeck, J.: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003
- Geigle, Martina: Konzepte zum fächerübergreifenden Unterricht, Eine historisch-systematische Analyse ihrer Theorie, Hamburg 2005
- Gläser, Eva: Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorie, Bad Heilbrunn 2002
- Gnahn, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente, Bielefeld 2010
- GPJE: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004
- Grammes, Tilman: Bestandsaufnahme und Dokumentation, in: Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung – Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1997
- Gropengießer, Harald / Kattmann, Ulrich / Krüger, Dirk: Biologiedidaktik in Übersichten, Aulis Verlag 2010
- Gudjons, Herbert: Vorwort, in: Moegling, Klaus: Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn 1998
- Habermas, Jürgen: Theorien des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main 1988
- Hasse/Krücken: Neo-Institutionalismus, Bielefeld 2005
- Hartig, J./ Klieme, E.: Kompetenz und Kompetenzdiagnostik, in: Schweizer, K: Leistung und Leistungsdiagnostik, Berlin 2006
- Henkenborg, Peter: Ethische Herausforderungen: Politische Bildung in der Risikogesellschaft, in: Sander, Wolfgang: Konzepte der Politikdidaktik – Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven, Hannover 1993
- Herzig, Bardo: Förderung ethischer Urteils- und Orientierungsfähigkeit – Grundlagen und schulische Anwendung, Münster 1998
- Herzog, Walter: Bildungsstandards: Eine kritische Einführung, Stuttgart 2013
- Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Frankfurt 1968

- Kemnitz, Heidemarie/Sandfuchs, Uwe: Geschichte des Unterrichts, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2. aktl. Auflage, Bad Heilbrunn 2009
- Kienpointner, Manfred: Alltagslogik – Struktur und Funktion von Argumentationsmustern, Stuttgart 1992
- Klieme, Eckhardt/Stanat, Petra/Artel, Cordula: Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren, in: Weinert, Franz E.: Leistungsmessung an Schulen, Bonn 2014
- Klieme et.al: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bonn 2003
- KMK (1996/1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe
- KMK: Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Bildungsabschluss, Bonn 2004
- KMK: Pressemitteilung vom 6. Dezember 2001, Download: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html> (letzter Zugriff: 23.10.2014)
- KMK: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Bonn 2005
- KMK: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bildung – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2009
- KMK: Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.2008
- Koch, Arne/Weber, Beate: Naturwissenschaftlicher Unterricht und Politikunterricht, in: Tischner, Christian (Hrsg.): Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2014
- Kohlberg, J: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt 1974
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Biologie, Magdeburg 2012
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Ethik, Magdeburg 2012
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Lehrplan Sekundarschule, Grundsatzband - Kompetenzentwicklung und Unterrichtqualität, Magdeburg 2012
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt: Fachlehrplan Sekundarschule Sozialkunde, Magdeburg 2012
- Lind, Georg: Ist Moral lehrbar?, Berlin 2000
- Lipset/Rokkan: Party systems and voter alignments: cross-national perspectives, New York 1967
- Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung – Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1997

- Massing, Peter: Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung, in: Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung – Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1997
- Mehring, Reinhard: Ethikunterricht und Politikunterricht, in: Tischner, Christian (Hrsg.): Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2014
- Moegling, Klaus: Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht - Förderung vernetzten Denkens und komplexen Handelns. Didaktische Grundlagen, Modelle und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufen I und II, Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 2, Immenhausen/Kassel 2010
- Nunner-Winkler, G. et. al.: Integration durch Moral – Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden 2006
- Oelkers/Reusser: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen, Bonn 2008
- Pätzold, Günter: Das Lernfeldkonzept – didaktisch-curriculare Konzeption und Implementation, in Schmidt, Joachim (Hrsg.): Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Lernfelddidaktik als Herausforderung, Schriften des Institutes für berufsorientierte Religionspädagogik Bd. 1, Tübingen 2005
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden, Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Studien zur Bildungsgangforschung Bd.13, Opladen 2007
- Petrik, Andreas: Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden, Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Studien zur Bildungsgangforschung Bd.13, 2. aktl. Auflage Opladen 2013
- Pfeifer, Volker: Didaktik des Ethikunterrichts – Bausteine einer integrativen Wertevermittlung, 3. Aufl. Stuttgart 2013
- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005
- Reitschert, Katja: Ethisches Bewerten im Biologieunterricht – Eine qualitative Untersuchung zur Strukturierung und Ausdifferenzierung von Bewertungskompetenz in bioethischen Sachverhalten bei Schülern der Sekundarstufe I, Hamburg 2009
- Richter, Volker: Der neue Lehrplan als Grundlage für die Qualitätsentwicklung des Unterrichts, in: Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Der neue Lehrplan für die Sekundarschule in Sachsen-Anhalt, Halle 2009
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971
- Sander, Wolfgang: Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven, in: Tischner, Christian (Hrsg.): Handbuch fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 2014
- Sinemus, K./Platzer, K.: Vom wertfreien Raum zur verantworteten Wissenschaft. Teil 6: Eine ethische Theorie sittlicher Urteilsfindung nach Heinz Eduard Tödt – am Beispiel der somatischen Gentherapie, in: BIOforum: Zeitschrift für Biologische Chemie,

Mikrobiologie, Genetik, Immunologie, Virologie, Biotechnologie – 18, 1995, H. 9

Schwefel, Eberhard: Fächerverbindender Unterricht, in: Kliemann, Peter (Hrsg.): Ach, sie unterrichten Religion? - Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart 2007

Schellens, P.J.: Redelijke Argumenten. Een onderzoek naar normen voor kritische lezers, Utrecht 1985

Sieber, Rudolf: Die Arbeitsschule, in: Leipziger Lehrerverein, S. 15-54, Leipzig 1910

Selman, R. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens – Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen, Frankfurt/Main 1984

Spörhase, Ulrike: Biologie Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2012

Staudt et. al.: IAI-Scorecard of Competence, in: Erpenbeck, J: Handbuch Kompetenzmessung, Stuttgart 2003

Tenorth, Hein-Elmar: Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze, in: Riquarts, Kurt et.al: Das Schulfach als Handlungsrahmen, Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer, Köln 1999

Tillmann, Klaus-Jürgen: Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion, in: Rauschenbach, Thomas: Die andere Seite der Bildung, Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden 2004

Tramm, Tade: Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im Kaufmännischen Bereich, Antrittsvorlesung am IBW am 29. April 2002
http://www.ibw.uni-hamburg.de/tramm/tramm_2002_sloanekremer.pdf (letzter Aufruf: 22.08.2014 21:35)

Weinbrenner, Peter: Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts, in: Massing, Peter / Weißeno, Georg (Hrsg.): Politische Urteilsbildung – Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts. 1997

Weinert, Franz E.: Leistungsmessung an Schulen, Bonn 2014

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E.: Leistungsmessung an Schulen, Bonn 2014

Weinert, Franz E.: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler?, in: Weinert, Franz E.: Leistungsmessung an Schulen, Bonn 2014

Weißeno, Georg: Konzepte der Politik, ein Kompetenzmodell, Bonn 2010

Wiater, Werner: Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards, in: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht, 2. aktl. Auflage, Bad Heilbrunn 2009

Ziener, Gerhard: Bildungsstandards in der Praxis, Kompetenzorientiert Unterrichten, 2. Aufl. Stuttgart 2010

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ZUORDNUNG DER FÄCHER IN DIE MODI DER WELTBEGEGNUNG NACH BAUMERT 2002 (EIGENE DARSTELLUNG)	29
ABBILDUNG 2: ÜBERSICHT DER FÄCHERÜBERGREIFENDEN SCHWERPUNKTE UND THEMEN DES GRUNDSATZ-BANDES (KSA 2012A, S.17)	30
ABBILDUNG 3: PERSPEKTIVIERUNGEN DER THEMENKOMPLEXE AUFGESCHLÜSSELT NACH FÄCHERN NACH BAUMERT 2002 (EIGENE DARSTELLUNG)	30
ABBILDUNG 4: PERSPEKTIVIERUNGEN DER THEMENKOMPLEXE GEMÄß DEN MODI DER WELTBEGEGNUNG NACH BAUMERT 2002 AUFGESCHLÜSSELT NACH DOPPELJAHRGANGSSTUFEN (EIGENE DARSTELLUNG)	32
ABBILDUNG 5: VERGLEICH DER BILDUNGSSTANDARDS (KMK 2004) MIT DEN KOMPETENZSCHWERPUNKTEN DES FACHLEHRPLANS FÜR BIOLOGIE (KSA 2012B) IN BEZUG AUF DIE BEWERTUNGSKOMPETENZ	43
ABBILDUNG 6: EIN ENTWICKLUNGSLOGISCHES POLITIKDIDAKTISCHES KOMPETENZMODELL (PETRIK 2007, S. 346)	54
ABBILDUNG 7: TEILKOMPETENZEN DER DURCH ETHIK-UNTERRICHT ZU ENTWICKELNDEN MORALISCHEN KOMPETENZ (BENNER 2013, S.8)	57
ABBILDUNG 8: KOMPETENZFELDER DES ETHIKUNTERRICHTS (EIGENE DARSTELLUNG NACH PFEIFER 2013, S. 345F.)	61